



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

TESIS DOCTORAL


ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
DE UNA SEGUNDA LENGUA EN EL
CONTEXTO UNIVERSITARIO

JOSÉ MARÍA VALVERDE ZAMBRANA
2020



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: José María Valverde Zambrana

 <http://orcid.org/0000-0001-9322-4051>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Facultad de Filosofía y Letras
Programa de Doctorado en Lingüística, Literatura y Traducción

TESIS DOCTORAL

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE UNA
SEGUNDA LENGUA EN EL CONTEXTO
UNIVERSITARIO

JOSÉ MARÍA VALVERDE ZAMBRANA

Directores

Dr. Juan Jesús Zaro Vera

Dra. Isabel María Cómitre Narváez

Málaga
2020



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Facultad de Filosofía y Letras
Programa de Doctorado en Lingüística, Literatura y Traducción

TESIS DOCTORAL

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE UNA
SEGUNDA LENGUA EN EL CONTEXTO
UNIVERSITARIO

José María Valverde Zambrana

Málaga
2020



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Vicerrectorado Estudios de Posgrado
Servicio de Posgrado y Escuela de Doctorado

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

D./Dña. JOSÉ MARÍA VALVERDE ZAMBRANA

Estudiante del programa de doctorado LINGÜÍSTICA, LITERATURA Y TRADUCCIÓN de la Universidad de Málaga, autor/a de la tesis, presentada para la obtención del título de doctor por la Universidad de Málaga, titulada: "ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO"

Realizada bajo la tutorización de Dña. ISABEL MARÍA CÓMITRE NARVÁEZ y dirección de D. JUAN JESÚS ZARO VERA Y DÑA ISABEL MARÍA CÓMITRE NARVÁEZ.

DECLARO QUE:

La tesis presentada es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, conforme al ordenamiento jurídico vigente (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo.

Igualmente asumo, ante a la Universidad de Málaga y ante cualquier otra instancia, la responsabilidad que pudiera derivarse en caso de plagio de contenidos en la tesis presentada, conforme al ordenamiento jurídico vigente.

En Málaga, a 28 de agosto de 2020

Fdo.: JOSÉ MARÍA VALVERDE ZAMBRANA

AGRADECIMIENTOS

La elaboración de este trabajo ha supuesto la colaboración y el apoyo de muchos familiares y amigos, por lo que deseo hacer explícito mi más sincero agradecimiento.

Deseo dar las gracias más efusivas al Dr. Juan Jesús Zaro Vera, codirector de este trabajo, con el que me une lazos indelebles de la época estudiantil tanto en la Universidad de Málaga como en la de Granada.

Deseo agradecer vivamente a la Dra. Isabel Cómitre Narváez, codirectora a la vez de este estudio, por su innegable apoyo y trabajo encomiable en la elaboración de esta tesis.

Mi reconocimiento expreso al Dr. Manuel Jiménez Raya, por su activa y generosa colaboración, ya que sin su apoyo y dedicación esta aportación al mundo de la investigación no habría podido ver la luz.

Mi sincero agradecimiento a la Dra. Rosario Arias Doblas por su colaboración e inestimable ayuda en la coordinación de todo el proceso que conlleva la presentación de este trabajo.

Deseo testimoniar también mi especial gratitud a mi hermano Andrés Valverde Zambrana por su valiosa aportación al documentarme en la elaboración de datos estadísticos que no habría podido analizar sin su ayuda.

Antes de finalizar, desearía dejar constancia de que los errores que pudieran aparecer sólo son achacables al que suscribe.

Por último, quiero dedicar un cariñoso recuerdo a mis hijos, Nathalie, Daniel y Víctor, a mis padres, que, aunque ausentes, están siempre presentes en mis pensamientos.

ÍNDICE

0 INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I.....	16
APRENDIZAJE: PRINCIPALES TEORÍAS	16
1.1 INTRODUCCIÓN.....	17
1.2 APROXIMACIÓN A LA DEFINICIÓN DE APRENDIZAJE	18
1.3 PRINCIPALES TEORÍAS DEL APRENDIZAJE.....	21
1.3.1 Teorías conductistas	21
1.3.1.1 El condicionamiento clásico	22
1.3.1.2 El conexionismo de Thordinke	23
1.3.1.3 El Condicionamiento Operante de Skinner.....	24
1.3.2 Teorías Cognitivas del Aprendizaje	25
1.3.2.1 Piaget	32
1.3.2.2 Bruner	35
1.3.2.3 Ausubel	37
1.3.2.4 Gagné.....	40
1.3.2.5 la teoría de los Esquemas: Rumelhart y Norman	42
1.3.2.6 La teoría ACT de John Anderson	45
1.3.3 Asociacionismo y Cognitivismo comparados	47
1.3.4 La Taxonomía de Bloom.....	49
1.3.4.1 Taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Krathwohl.....	49
1.3.4.2 Taxonomía de Bloom para la era digital	50
CAPÍTULO II.....	53
ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA.....	53
2.1 INTRODUCCIÓN.....	54
2.2 ANÁLISIS DE CONTRASTES	57
2.3 EL ANÁLISIS DE ERRORES	62
2.4 "PERFORMANCE ANALYSIS" Y ANÁLISIS DEL DISCURSO.....	66
2.5 INTERLENGUA	67
2.6 ADQUISICIÓN DE LA L1 Y DE LA L2	71
2.7 DIFERENCIAS INDIVIDUALES	74
2.7.1 Edad	75
2.7.2 Aptitud	78
2.7.3 Estilos cognitivos	80
2.7.4 Factores de la personalidad.	82
2.7.5 Actitud.....	83
2.7.6 Motivación	85
2.7.7 Estrategias de aprendizaje.	88

2.8 LA INSTRUCCIÓN FORMAL	91
2.9 PRINCIPALES TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LA SEGUNDA LENGUA	95
2.9.1 Introducción	95
2.9.2 La Teoría de Krashen: "Monitor Model"	96
2.9.2.1 La hipótesis de la adquisición y el aprendizaje	96
2.9.2.2 La hipótesis del Orden Natural	97
2.9.2.3 La hipótesis del Monitor	97
2.9.2.4 La hipótesis del input	98
2.9.2.5 La hipótesis del filtro afectivo	99
2.9.3 La Teoría del Discurso	100
2.9.4 La Teoría de la Aculturización	100
2.9.5 La Teoría de la Gramática Universal	102
2.9.6 El Modelo Multidimensional	103
2.9.7 El Modelo Socio-Educacional	104
2.9.8 La teoría cognitiva en la adquisición de una segunda lengua	105
2.9.9 Neurofuncionalismo	113
2.9.10 Conexionismo	114
2.9.11 La teoría del "output"	115
2.10 CONCLUSIÓN	116
CAPÍTULO III	119
APRENDER A APRENDER UNA LENGUA EXTRANJERA	119
3.1 INTRODUCCIÓN	120
3.2 ESTUDIOS SOBRE EL "APRENDIZ IDEAL"	122
3.3 APRENDER A APRENDER	127
3.3.1 Algunas consideraciones sobre la reflexión en "aprender a aprender"	129
3.3.2 La planificación en el aprender a aprender	133
3.3.3 Las estrategias de aprendizaje	134
3.3.3.1 Clasificaciones de estrategias de aprendizaje	139
3.3.4 La metacognición en el desarrollo de estrategias de aprendizaje	157
3.3.4.1 El conocimiento sobre la cognición: metaconocimiento	158
3.3.4.2 Decisiones ejecutivas y regulación ejecutiva	164
3.3.5 La afectividad en el aprender a aprender	165
3.4 CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS	166
3.4.1 Objetivos	172
3.4.2 Materiales	174
3.4.3 Papel del profesor en la instrucción cognitiva	174
3.5 CONCLUSIONES	178
CAPÍTULO IV	181
IMPLEMENTACIÓN DOCENTE	181

4.1 LA EVALUACIÓN.....	182
4.1.1 Concepto de evaluación	182
4.1.2 Tipos de evaluación.....	183
4.1.3 Criterios de evaluación de Inglés Instrumental I	187
4.1.4 Instrumentos de calificación.....	190
4.1.5 Criterios específicos de evaluación escrita.....	191
4.2 CRITERIOS METODOLÓGICOS	194
4.2.1 Concepto de metodología.....	194
4.2.2 Didáctica de lenguas extranjeras	197
4.2.3 La tradición comunicativa	199
4.2.4 El concepto de competencia comunicativa.....	203
4.2.4.1 Componentes de la competencia comunicativa	203
4.2.4.2 Principios de la metodología comunicativa	205
4.2.4.3 Del Método Funcional-Nocional al Enfoque Comunicativo	207
4.2.4.4 Enfoque Basado en Tareas	209
4.2.5 El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)	213
4.3 LAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN Y LA INFORMACIÓN.....	224
4.3.1 Definición. Finalidad.....	224
4.3.2 Herramientas TIC	228
4.3.3 La Tarea 2.0	232
4.3.4 Aprendizaje TIC.....	236
4.3.4.1 Competencia digital	238
CAPÍTULO V	241
MARCO TEÓRICO DE LA EXPERIENCIA.....	241
5.1 INTRODUCCIÓN.....	242
5.2 LA INTROSPECCIÓN Y LA RETROSPECCIÓN COMO TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	242
5.3 ESTADO DE LA CUESTIÓN	247
5.4 MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LE.....	248
5.4.1 Entrevistas orales y cuestionarios escritos.	248
5.4.1.1 Entrevistas.....	251
5.4.1.2 Cuestionarios	255
5.4.2 Observación.....	256
5.4.3 Informes verbales	258
5.4.4 Diarios virtuales	263
5.4.5 Estudios retrospectivos.....	264
5.4.6 Seguimiento del usuario	265
5.5 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	266
5.5.1 Inventario SILL. Marco teórico.....	266
5.5.2 Análisis de la taxonomía de estrategias de Oxford	270

5.6 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE L2 EXPRESADAS POR APRENDICES	280
CAPÍTULO VI.....	286
LA INVESTIGACIÓN.....	286
6.1 INTRODUCCIÓN.....	288
6.2 CUESTIONES DE LA INVESTIGACIÓN	288
6.3 OBJETIVOS.....	288
6.4 JUSTIFICACIÓN.....	289
6.5 ENTRENAMIENTO SOBRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.....	289
6.5.1 Taller de instrucción de estrategias	289
6.5.1.1 Codificación de estrategias de Oxford	293
6.5.1.2 Codificación del inventario SILL	295
6.5.2 Cuestionario semi-estructurado	296
6.5.3. Auto-descubrimiento por tareas	304
6.6. MARCO METODOLÓGICO	316
6.6.1. Enfoque y tipo de investigación	316
6.7 DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	317
6.8 POBLACIÓN. CURSO ACADÉMICO 2014/15	317
6.9 Diseño de la Investigación. Curso académico 2015/16	320
6.9.1 Población.....	320
6.9.2 Instrumentos.....	322
6.9.3 Prueba piloto. Curso académico 2015/16.....	327
6.9.4 Recolección de datos. Curso académico 2015/16	328
6.9.5 Justificación del cuestionario de perfil	329
6.9.6. Análisis de resultados del cuestionario de perfil. Curso académico 2015/16.....	331
6.10 EL INVENTARIO SILL. ANÁLISIS DE RESULTADOS. CURSO ACADÉMICO 2015/16.....	334
6.10.1 Descripción y análisis de resultados del uso de estrategias de aprendizaje de los estudiantes en los seis grupos de estrategias. 2015/16	335
6.10.2 Promedio de uso en los seis grupos de estrategias. Curso académico 2015/16.....	337
6.10.3 Descripción y análisis de resultados del uso de estrategias de aprendizaje en los seis grupos de estrategias por género. Curso académico 2015/16	341
6.10.4 Descripción y análisis de resultados del uso de las sub-estrategias de aprendizaje de los estudiantes en los seis grupos de estrategias. Curso académico 2015/16.....	346
6.10.4.1 Grupo de estrategias de memoria.....	346
6.10.4.2 Grupo de Estrategias Cognitivas.....	348
6.10.4.3 Grupo de Estrategias Compensatorias	351
6.10.4.4 Estrategias Metacognitivas	354
6.10.4.5 Estrategias Afectivas.....	356
6.10.4.6 Estrategias Socioculturales	358
6.11 CURSO ACADÉMICO 2016/17.....	361
6.11.1. Población.....	361

6.11.2 Prueba piloto. Curso académico 2016/17	364
6.11.3 Recolección de datos. Curso académico 2016/17	364
6.11.4 Análisis de resultados del cuestionario de perfil. Curso académico 2016/17	364
6.11.5 EL INVENTARIO SILL. ANÁLISIS DE RESULTADOS. Curso académico 2016/17	367
6.11.5.1 Descripción y análisis de resultados del uso de estrategias de aprendizaje de los estudiantes en los seis grupos de estrategia	367
6.11.5.2 Promedio de uso en los seis grupos de estrategias. Curso académico 2016/17	368
6.11.5.3 Descripción y análisis de resultados del uso de estrategias de aprendizaje en los seis grupos de estrategias por género. Curso académico 2016/17	370
6.12 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN. Cursos académicos 2017/18, 2018/19 Y 2019/20	375
6.12.1 Población. Cursos académicos 2017/18, 2018/19 y 2019/20	375
6.12.2 Análisis de resultados del cuestionario SILL. Cursos académicos 2017/18, 2018/19 y 2019/20	376
CAPÍTULO VII	380
CONCLUSIONES	380
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	395
WEBGRAFÍA	412
ANEXOS	415
ANEXO 1	416
PEvAU	416
ANEXO 2	418
Self-evaluation and monitoring	418
ANEXO 3	420
Self assessment	420
ANEXO 4	421
Project works	421
Anexo 5	422
Teacher's self assessment	422
Anexo 6	423
Background Questionnaire	423
Anexo 7	424
Cuestionario personal	424
Anexo 8	426
Strategy Inventory for Languages Learning (SILL)	426
Anexo 9 Estadística calificaciones estudiantes MO	428
Anexo 10	429
Evaluación estudiantes MI	429
Anexo 11 Evaluación estudiantes MO	430
Anexo 12	431
Entorno educativo de la experiencia	431

Índice de Figuras

Fig. 1.1 Comparación entre la teoría asociacionista y cognitiva del aprendizaje.	48
Fig. 1.2 Taxonomía de Bloom. Fuente: Castellero.....	49
Fig. 1.3 Taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Krathwohl	50
Fig. 1.4 Taxonomía de Bloom para la era digital	51
Fig. 1.5 Taxonomía de Bloom por medio de herramientas en línea	52
Fig. 2.1 Marco para examinar el aprendizaje de una L2	55
Fig. 2.2 Un modelo de aprendizaje de segunda lengua	56
Fig. 3.1 Tipos de conocimiento en la L2, Ellis	141
Fig. 4.1 Gráfico de la plantilla de evaluación de expresión e interacción oral.	193
Fig. 4.2 Gráfico de la plantilla de expresión e interacción escrita.	194
Fig. 4.3 Gráfico del campus virtual de la asignatura	211
Fig. 4.4 Gráfico de tareas realizadas por estudiantes.....	212
Fig. 4.5 Cuadro de la descripción global de niveles comunes del MCER	216
Fig. 4.6 Tabla integrada de los diferentes niveles del MCER	223
Figura 4.7 Gráfico de Estrategias Didácticas para el uso de las TIC en la Docencia Universitaria Presencial	227
Figura 4.8 Gráfico sobre competencias TIC ExperTICia	228
Fig. 4.9 Plataformas sociales más usadas a nivel mundial, octubre 2020.....	235
Fig. 4.10 Áreas del Marco Común de Competencia Digital Docente.....	240
Fig. 5.1 Cuadro resumen de las técnicas de obtención de datos sobre estrategias de aprendizaje de Oxford	258
Fig. 5.2. Estrategias usadas por estudiantes en la comprensión oral. O'Malley y Chamot.....	262
Fig. 5.3 Gráfico de tipología de estrategias de R. Oxford	271
Fig. 5.4 Cuadro descriptivo de la taxonomía de estrategias de aprendizaje de R. Oxford	272
Fig. 5.5 Cuadro descriptivo de estrategias de estudiantes de L2	285
Fig. 6.1 Cuadro de codificaciones de estrategias de Oxford	294
Fig. 6.2 Cuadro de codificaciones del inventario SILL	296
Fig. 6.3 Cuadro de respuestas de estudiantes. Cuestionario semi estructurado	304
Task 5. Speaking	308
Task 6. Writing.....	309
Fig. 6.4 Gráficos de auto-descubrimiento por tareas.	309

Fig. 6.5 Cuadro de hoja de respuestas. Auto-descubrimiento por tareas.	310
Fig. 6.6 Cuadro de respuestas de estudiantes. Auto-descubrimiento por tareas	316
Fig. 6.7 Gráfico de estudiantes. Curso académico 2014/15.....	317
Fig. 6.8 Cuadro comparativo de estudiantes MO según nacionalidad, género y edad. Curso académico 2014/15	318
Fig. 6.9 Cuadro comparativo de estudiantes de MI según programa de movilidad, nacionalidad, género y edad. Curso académico 2014/15	318
Fig. 6.10 Gráfico comparativo de género de los estudiantes. Curso académico 2014/15.....	319
Fig. 6.11 Gráfico comparativo de edad de los estudiantes MO, Erasmus+ y de la República de Corea. Curso académico 2014/15.	319
Fig. 6.12 Gráfico comparativo del total de estudiantes. Curso académico 2015/16	320
Fig. 6.13 Cuadro comparativo de estudiantes MO según nacionalidad, género y edad. Curso académico 2015/16.	320
Fig. 6.14 Cuadro comparativo de estudiantes MI, según programa de movilidad, nacionalidad, género y edad. Curso académico 2015/16	321
Fig. 6.15 Gráfico comparativo de género de los estudiantes, curso Curso académico 2015/16	321
Fig. 6.16 Cuadro de edad media de estudiantes MO	321
Fig. 6.17 Cuadro de edad media de estudiantes Erasmus+ y provenientes de la República de Corea.....	321
Fig. 6.18 Gráfico comparativo de edad de los estudiantes MO, Erasmus+ y de la República de Corea	322
Fig. 6.19 Cuadro de los seis grupos de estrategias del inventario SILL	324
Fig. 6.20 Gráfico del cuestionario de perfil	327
Fig. 6.21 Cuadro del tiempo de aprendizaje de inglés de los estudiantes MO y MI.....	331
Fig. 6.22 Cuadro de datos obtenidos del cuestionario de perfil de los estudiantes MO y MI.....	332
Fig. 6.23 Gráfico de datos obtenidos del cuestionario de perfil de los estudiantes MO y MI	334
Fig. 6.24 Cuadro de la escala de frecuencia de uso de las estrategias y sub-estrategias. Oxford	335
Fig. 6.25 Cuadro del promedio de uso y frecuencia de estrategias de estudiantes MO y MI. Curso académico 2015/16.	336
Fig. 6.26 Gráfico del promedio de uso de estrategias de estudiantes MO	337
Fig. 6.27 Gráfico de la desviación media del uso de estrategias de los estudiantes MO	337
Fig. 6.28 Gráfico del promedio de uso de estrategias de estudiantes MI.....	337
Fig. 6.29 Gráfico de la desviación media del uso de estrategias de los estudiantes MI.....	337
Fig. 6.30 Gráfico del promedio de uso de estrategias de los estudiantes MO	338
Fig. 6.31 Gráfico del promedio de uso en los seis grupos de estrategias de los estudiantes MO	338
Fig. 6.32 Gráfico del promedio de uso de estrategias de los estudiantes MI.....	338

Fig. 6.33 Gráfico del promedio de uso en los seis grupos de estrategias de los estudiantes MI.....	338
Fig. 6.34 Cuadro comparativo del promedio de uso en los seis grupos de estrategias de los estudiantes MO por género y su desviación media. Curso académico 2015/16	341
Fig. 6.35 Cuadro comparativo del promedio de uso en los seis grupos de estrategias de los estudiantes de MI por género y su desviación media.....	341
Fig. 6.36 Gráfico del promedio de uso en los seis grupos de estrategias de mujeres MO.....	342
Fig. 6.37 Gráfico de la desviación media de uso en los seis grupos de estrategias de mujeres MO.....	342
Fig. 6.38 Gráfico del promedio de uso en los seis grupos de estrategias de hombres MO.....	342
Fig. 6.39 Gráfico de la desviación media de uso en los seis grupos de estrategias de hombres MO.....	342
Fig. 6.40 Gráfico del promedio de uso en los seis grupos de estrategias de mujeres MI.....	343
Fig. 6.41 Gráfico de la desviación media de uso en los seis grupos de estrategias de mujeres MI.	343
Fig. 6.42 Gráfico del promedio de uso en los seis grupos de estrategias de hombres MI.	343
Fig. 6.43 Gráfico de la desviación media de uso en los seis grupos de estrategias de hombres MI.	343
Fig. 6.44. Gráfico del promedio de uso de los seis grupos de estrategias de mujeres MO.....	344
Fig. 6.45 Gráfico del promedio de uso de los seis grupos de estrategias de mujeres MI.....	344
Fig. 6.46 Gráfico del promedio de uso de los seis grupos de estrategias de hombres MO.....	344
Fig. 6.47 Gráfico del promedio de uso de los seis grupos de estrategias de hombres MI	344
Fig. 6.48 Cuadro comparativo del grupo de estrategias de memoria. Uso y frecuencia de uso de estrategias de los estudiantes MO y MI	346
Fig. 6.49 Gráfico del grupo de estrategias de memoria. Uso y frecuencia de uso de estrategias de los estudiantes MO.....	346
Fig. 6.50 Gráfico del grupo de estrategias de memoria. Uso y frecuencia de uso de estrategias de los estudiantes MI.	346
Fig. 6.51 Cuadro comparativo del grupo de estrategias cognitivas. Uso y frecuencia de uso de estrategias de los estudiantes de MO y de MI.....	348
Fig. 6.52 Gráfico del grupo de estrategias cognitivas. Uso y frecuencia de uso de estrategias de los estudiantes MO.....	349
Fig. 6.53 Gráfico del grupo de estrategias cognitivas. Uso y frecuencia de uso de estrategias de los estudiantes MI.	349
Fig. 6.54 Cuadro comparativo del grupo de estrategias de compensación. Uso y frecuencia de uso de estrategias de los estudiantes MO y MI.	352
Fig. 6.55 Gráfico del grupo de estrategias de compensación. Uso y frecuencia de uso de estrategias de los estudiantes MO.....	352
Fig. 6.56 Gráfico del grupo de estrategias de compensación. Uso y frecuencia de uso de estrategias de los estudiantes MI.	352
Fig. 6.57 Cuadro comparativo del grupo de estrategias metacognitivas.....	354

Uso y frecuencia de uso de estrategias de los estudiantes MO y MI.	354
Fig. 6.58 Gráfico del grupo de estrategias metacognitivas. Uso y frecuencia de uso de estrategias de los estudiantes MO.	354
Fig. 6.59 Gráfico del grupo de estrategias metacognitivas. Uso y frecuencia de uso de estrategias de los estudiantes MI.	354
Fig. 6.60 Cuadro comparativo del grupo de estrategias afectivas. Uso y frecuencia de uso de estrategias de los estudiantes MO y MI.	356
Fig. 6.61 Gráfico del grupo de estrategias afectivas: Uso y frecuencia de uso de estrategias de los estudiantes MO.	356
Fig. 6.62 Gráfico del grupo de estrategias afectivas: Uso y frecuencia de uso de estrategias de los estudiantes MI.	356
Fig. 6.63 Cuadro comparativo del grupo de estrategias socioculturales. Uso y frecuencia de uso de estrategias de los estudiantes MO y MI.	358
Fig. 6.64 Gráfico del grupo de estrategias socioculturales. Uso y frecuencia de uso de estrategias de los estudiantes MO.	359
Fig. 6.65 Gráfico del grupo de estrategias socioculturales. Uso y frecuencia de uso de estrategias de los estudiantes MI.	359
Fig. 6.66 Gráfico comparativo del total de estudiantes. Curso académico 2016/17.	361
Fig. 6.68 Cuadro comparativo de estudiantes MI según programa de movilidad, nacionalidad, género y edad. Curso académico 2016/17.	362
Fig. 6.69 Gráfico comparativo de género de los estudiantes. Curso 2016/17.	362
Fig. 6.70 Cuadro de edad media de estudiantes MO. Curso académico 2016/17.	362
Fig. 6.71 Cuadro de edad media de estudiantes Erasmus+ y provenientes de la República de Corea. Curso académico 2016/17.	363
Fig. 6.72 Gráfico comparativo de edad de los estudiantes de MO, Erasmus+ y de la República de Corea. Curso académico 2016/17.	363
Fig. 6.73 Cuadro del tiempo de aprendizaje de inglés de los estudiantes de MO y de MI. Curso académico 2016/17.	365
Fig. 6.74 Cuadro de datos obtenidos del cuestionario de perfil de los estudiantes MO y MI. Curso académico 2016/17.	366
Fig. 6.75 Gráfico de datos obtenidos del cuestionario de perfil de los estudiantes MO y MI. Curso académico 2016/17.	367
Fig. 6.76 Cuadro del promedio de uso y frecuencia de estrategias de estudiantes MO y MI. Curso académico 2016/17.	367
Fig. 6.77 Gráfico del promedio total de estrategias de estudiantes MO. 2016/17.	368
Fig. 6.78 Gráfico del promedio de uso de los seis grupos de estrategias de los estudiantes MO y la desviación media del uso de estrategias de estos estudiantes. Curso académico 2016/17.	368
Fig. 6.79 Gráfico del promedio de uso de estrategias de estudiantes de MI. Curso académico 2016/17.	369
Fig. 6.80 Gráfico de la desviación media del uso de estrategias de los estudiantes MI. Curso académico 2016/17.	369

Fig. 6.81 Cuadro comparativo del promedio de uso en los seis grupos de estrategias de los estudiantes de MO por género y su desviación media. Curso académico 2016/17	370
Fig. 6.82 Cuadro comparativo del promedio de uso en los seis grupos de estrategias de los estudiantes MI por género y su desviación media. Curso académico 2016/17	371
Fig. 6.83 Gráfico del promedio de uso en los seis grupos de estrategias de mujeres MO	371
Fig. 6.84 Gráfico de la desviación media de uso en los seis grupos de estrategias de mujeres MO.....	371
Fig. 6.85 Gráfico del promedio de uso en los seis grupos de estrategias de hombres MO. Curso académico 2016/17	371
Fig. 6.86 Gráfico de la desviación media de uso en los seis grupos de estrategias de hombres MO. Curso académico 2016/17	371
Fig. 6.87 Gráfico del promedio de uso en los seis grupos de estrategias de mujeres MI. 2016/17.....	372
Fig. 6.88 Gráfico de la desviación media de uso en los seis grupos de estrategias de mujeresMI. Curso académico 2016/17	372
Fig. 6.89 Gráfico del promedio de uso en los seis grupos de estrategias de hombres de MI. Curso académico 2016/17	372
Fig. 6.90 Gráfico de la desviación media de uso en los seis grupos de estrategias de hombres de MI. Curso académico 2016/17	372
Fig. 6.91 Gráfico del promedio de uso de los seis grupos de estrategias de mujeres MO. Curso académico 2016/17	373
Fig. 6.92 Gráfico del promedio de uso de los seis grupos de estrategias de mujeres MO. Curso académico 2016/17	373
Fig. 6.93 Gráfico del promedio de uso de los seis grupos de estrategias de hombres de MO. Curso académico 2016/17	373
Fig. 6.94 Gráfico del promedio de uso de los seis grupos de estrategias de hombres de MI. Curso académico 2016/17	373
Fig. 6.95 Cuadro comparativo de estudiantes MO y MI, según género. Cursos académicos 2017/18, 2018/19 y 2019/20.	376
Fig. 6.96. Gráfico comparativo de estudiantes MO y MI, según género. Cursos académicos 2017/18, 2018/19 y 2019/20.	376
Fig. 6.97 Cuadro promedio de uso y frecuencia de estrategias de estudiantes MO y MI. Curso académico 2017/18	377
Fig. 6.98 Gráfico promedio de uso de estrategias de estudiantes MO y MI. Curso académico 2017/18.....	377
Fig. 6.99 Cuadro promedio de uso y frecuencia de estrategias de estudiantes MO y MI. Curso académico 2018/19.....	377
Fig. 6.100 Gráfico promedio de uso de estrategias de estudiantes MO y MI. Curso académico 2018/19.....	378
Fig.6. 101 Promedio de uso y frecuencia de estrategias de estudiantes MO y MI. Curso académico 2019/20	378
Fig. 6.102 Promedio de uso de estrategias de estudiantes MO y MI. Curso académico 2019/20.....	378
Fig. 6.103 Cuadro comparativo del promedio de uso de estrategias de estudiantes MO, según género. Curso académico 2015/16.	382

Fig. 6.104 Cuadro comparativo del promedio de uso de estrategias de estudiantes MO, según género. Curso académico 2016/17.	382
Fig. 6.105 Cuadro del promedio de uso de estrategias de estudiantes MI. Curso académico 2015/16.....	383
Fig. 6.106 Cuadro del promedio de uso de estrategias de estudiantes MI. Curso académico 2016/17.....	383
Fig. 6.107 Cuadro comparativo del orden de preferencia, promedio y frecuencia de uso de estrategias de estudiantes MO y MI en los seis grupos de estrategias. Curso académico 2015/16	383
Fig. 6.108 Cuadro del promedio y uso de estrategias de estudiantes MI. Curso académico 2016/17.	384
Fig. 6.111 Edad de los participantes en el estudio: Estudiantes MO, Erasmus+ y de la República de Corea. Curso académico 2015/16	386
Fig. 6.112 Gráfico comparativo del total de estudiantes, objeto de este estudio: Estudiantes MO, Erasmus+ y de la República de Corea. Curso académico 2016/17.....	387
Fig. 6.113 Gráfico del total de mujeres y hombres MO, objeto de este estudio. Curso académico 2016/17.....	387
Fig. 6.114 Edad de los participantes en el estudio: Estudiantes MO, Erasmus+ y de la República de Corea. Curso académico 2016/17.	387
Fig. 6.115 Gráfico del nivel de competencia en inglés manifestado por los estudiantes MO con respecto a sus compañeros y a hablantes nativos. Curso académico 2015/16.	388
Fig. 6.116 Gráfico del nivel de competencia en inglés manifestado por los estudiantes MI con respecto a sus compañeros y a hablantes nativos. Curso académico 2015/16.	388
Fig. 6.117 Gráfico del nivel de competencia en inglés manifestado por los estudiantes MO con respecto a sus compañeros y a hablantes nativos. Curso académico 2015/16.	388
Fig. 6.118 Gráfico del nivel de competencia en inglés manifestado por los estudiantes MI con respecto a sus compañeros y a hablantes nativos. Curso académico 2016/17.	388
Fig. 6.119 Gráfico de la utilidad de las TIC en el aprendizaje del inglés manifestado por los estudiantes MO y MI. Curso académico 2015/16.	392
Fig. 6.120 Gráfico de la utilidad de las TIC en el aprendizaje del inglés manifestado por los estudiantes MO y MI. Curso académico 2016/17.	392

Figuras Anexos

Fig. 1 Anexos. Cuadro Criterios específicos de corrección PEvAU.....	417
Fig. 2 Anexos. Cuadro de auto-evaluación.....	420
Fig. 4. Anexos. Cuadro de auto-evaluación del professor.....	422
Fig. 5. Anexos. Cuadro del cuestionario de perfil de Oxford.....	423
Fig. 6. Anexos. Gráfico del cuestionario de perfil.....	425
Fig. 7. Anexos. Gráfico estadístico de calificaciones de estudiantes de MO.....	428
Fig. 8. Anexos. Cuadro de calificaciones de estudiantes MI. Curso académico 2015/16.....	429
Fig. 9. Anexos. Gráfico de calificaciones de estudiantes MI. Curso académico 2015/16	429
Fig. 10. Anexos. Gráfico evaluación de estudiantes. Cursos académicos 2010/11–2019/20	430
Fig. 11 Cuadro de materias que integran el módulo de la asignatura.	463
Fig. 12 Cuadro descriptivo de las asignaturas que integran la materia.	469
Fig. 13 Cuadro de la guía didáctica de la asignatura en el curso académico 2019/20	470

ABREVIATURAS

EA	Estrategias de aprendizaje
IL	Interlengua
L1.....	Lengua materna
L2	Segunda lengua
LE	Lengua extranjera
MCER	Marco Común Europeo de Referencia
MO	Estudiantes de Matrícula Ordinaria
MI	Estudiantes de Movilidad Internacional
SILL	Inventario de estrategias de aprendizaje de lenguas
SL	Second Language
TIC	Tecnología de la Información y Comunicación
UMA	Universidad de Málaga

RESUMEN

El propósito de este estudio es valorar si nuestros estudiantes universitarios hacen un buen uso de las estrategias de aprendizaje de una segunda lengua, si tanto la frecuencia de uso como el tipo de estrategias empleadas es adecuado para dicho aprendizaje y si el género tiene algún impacto en el tipo de estrategias que utilizan. Nuestro objetivo es a la vez conocer los perfiles emergentes de nuestros estudiantes en esta investigación.

Nuestro trabajo se desarrolla a lo largo de los cursos académicos 2014/15, 2015/16, 2016/17, 2017/18, 2018/19 y 2019/20 con estudiantes de primer curso en el grado en Estudios Ingleses en la Universidad de Málaga.

En el curso 2014/15, al igual que en los restantes, se lleva a cabo un entrenamiento cognitivo con el fin de familiarizar a los estudiantes en el uso de estrategias de aprendizaje de una segunda lengua. En este curso no se implementan todavía los instrumentos de recogida de datos. La población está compuesta por 89 estudiantes, 73 de ellos son de Matrícula Ordinaria (MO) y 16 de Movilidad Internacional (MI), 8 procedentes de la República de Corea, y 8 pertenecientes al Programa Erasmus+.

La población en 2015/16 está formada por 86 estudiantes, 69 de MO y 17 estudiantes de MI, de los cuales nueve pertenecían al Programa Erasmus+, procedentes de Polonia, República Checa, Eslovaquia e Italia. Los otros 8 estudiantes pertenecientes a un Programa de Movilidad Internacional No Europea, proceden de la República de Corea.

En 2016/17 la población la forma una totalidad de 85 estudiantes, 70 de MO, y 15 de MI, 8 pertenecientes al Programa Erasmus+ y 7 procedentes de la República de Corea.

En los cursos académicos 2017/18, 2018/19 y 2019/20 el número de estudiantes de MO es de 76, 82, y 78 estudiantes respectivamente. La población de estudiantes de MI es de 14 en 2017/18, 16 en 2018/19 y 15 estudiantes en 2019/20.

En cuanto a la recopilación de datos, se han utilizado dos instrumentos, un cuestionario de perfil propio y el inventario SILL (Oxford, 1990), para evaluar el uso de las estrategias de

aprendizaje por parte de los estudiantes, datos sobre las similitudes y diferencias en el uso y el nivel de frecuencia de uso de las estrategias empleadas por nuestros estudiantes.

Los resultados de la investigación indican que la categoría más frecuentemente utilizada ha sido la metacognitiva y la menos empleada la de memorización. Además, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la utilización de las diferentes categorías incluidas en el inventario.

En este sentido, encontramos que el género es un factor significativo entre todos los estudiantes, independientemente de su nacionalidad. Descubrimos que las alumnas hicieron un mayor uso y con mayor frecuencia de todo tipo de estrategias de aprendizaje, en particular las de memoria, metacognitivas, cognitivas y sociales, estimamos que los estudiantes masculinos, a través de una instrucción explícita, se pueden beneficiar en mayor medida del uso de las estrategias, especialmente de las compensatorias, cognitivas, metacognitivas y socioculturales, en las que se aprecia una mayor diferencia en relación a las estudiantes.

Además, se ha descrito el perfil emergente del análisis de los datos obtenidos y hemos hecho una evaluación comparando nuestros datos con los de investigaciones anteriores.

En nuestra conclusión, señalamos que la formación en estrategias de aprendizaje para la adquisición de una segunda lengua puede ayudar a los alumnos a aprender mejor al aumentar su conocimiento de las estrategias de aprendizaje, y al incrementar el número de estrategias que utilizan.

Además, conocer las estrategias utilizadas por nuestros alumnos se convierte en una garantía de éxito a la hora de diseñar metodologías de enseñanza dirigidas a conseguir resultados de aprendizaje significativo.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje de la segunda lengua, aprendizaje de una segunda lengua, lengua extranjera, autonomía, entrenamiento de estrategias, competencia, cognición, metacognición, aprender a aprender, concienciación.

ABSTRACT

The purpose of this study is to assess whether our university students make good use of second language learning strategies, whether both the frequency of use and the type of strategies employed are appropriate for such learning, and whether gender has any impact on the type of strategies they use. Our aim is to find out about the emerging profiles of our students in this research.

Our work is being developed throughout the academic years 2014/15, 2015/16, 2016/17, 2017/18, 2018/19 and 2019/20 with first year students in the English Studies degree at the University of Málaga.

In the 2014/15 academic year, as in the others, cognitive training is carried out in order to familiarize students with the use of second language learning strategies. In this course the instruments for data collection are not yet implemented. The population is composed of 89 students, 73 of them are regular (MO) and 16 are International Mobility (MI) students, 8 from the Republic of Korea, and 8 from the Erasmus+ Programme.

The population in 2015/16 is composed of 86 students, 69 from MO and 17 from IM, of which nine were in the ERASMUS+ programme, from Poland, the Czech Republic, Slovakia and Italy. The other 8 students belonging to a Non-European International Mobility Programme, come from the Republic of Korea.

In 2016/17 the population is a total of 85 students, 70 from MO, and 15 from MI, 8 from the Erasmus+ Programme and 7 from the Republic of Korea.

In the academic year 2017/18, 2018/19 and 2019/20 the number of MO students is 76, 82, and 78 students respectively. The student population of MO is 14 in 2017/18, 16 in 2018/19, and 15 students in 2019/20.

Regarding data collection, two instruments, a self-profiled questionnaire and the SILL inventory (Oxford, 1990), have been used to assess students' use of learning strategies, data on similarities and differences in the use and level of frequency of use of the strategies employed by our students.

Research results indicate that the most frequently used category has been metacognitive and the least used category has been memorization. In addition, statistically significant differences were found in the use of the different categories included in the inventory.

In this sense, we found that gender is a significant factor among all students, regardless of their nationality. We found that female students made greater use, and more frequently, of all kinds of learning strategies, in particular memory, metacognitive, cognitive, and social strategies. We estimate that male students, through explicit instruction, may benefit more from the use of the strategies, especially compensatory, cognitive, metacognitive, and sociocultural strategies, in which there is a greater difference in relation to female students.

In addition, the emerging profile of the analysis of the data obtained has been described and we have made an evaluation comparing our data with those of previous research.

In our conclusion, we point out that training in learning strategies for second language acquisition can help students to learn better by increasing their knowledge of learning strategies, and by increasing the number of strategies they use.

Furthermore, knowing the strategies used by our students becomes a guarantee of success when designing teaching methodologies aimed at achieving significant learning outcomes.

Keywords: second language, effective language learners, second language learning, consciousness awareness, strategy use instruction, ESL / EF language learning strategies, proficiency, cognition, metacognition.

It has long been recognized that the most successful learners of languages are those who understand their own abilities and capacities well and who autonomously engage in systematic efforts to reach self-determined goals of acquisition. (Brown, 2002:7)

INTRODUCCIÓN

0 INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación que nos ocupa se llevó a cabo durante los cursos 2014/15, 2015/16, 2016/17, 2017/18, 2018/19 y 2019/20 en la Facultad de Filosofía y Letras de Málaga, si bien es fruto de una larga experiencia anterior (Valverde 1996, 1997).

Se centra en el uso y frecuencia de estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera en estudiantes de primer curso en el grado en Estudios Ingleses de la mencionada Facultad.

Desde finales del siglo XX se ha producido un cambio en el objetivo de la investigación educativa que ha pasado del estudio de la enseñanza al estudio del aprendizaje y del énfasis en el estudio de la conducta del profesor al énfasis en el estudio de la conducta del aprendiz, i.e., del énfasis exclusivo en la mejora de la enseñanza a una creciente preocupación por cómo aprenden los alumnos. La idea de que la responsabilidad del aprendizaje pertenece al aprendiz es cada vez mayor entre los especialistas.

En las últimas décadas, psicólogos experimentales, evolutivos y de la educación han pasado del estudio de la conducta de animales al estudio de la conducta y mente humanas; de estudios sobre el condicionamiento operante a estudios sobre aprendizaje significativo; de estudios realizados en laboratorio a estudios realizados en los ambientes pertinentes. Con relativa frecuencia, la educación está orientada de manera que brinda oportunidades de usar diferentes estrategias de aprendizaje, pero rara vez, se intenta (explícitamente) hacer a los aprendices conscientes de la amplia gama de estrategias de aprendizaje que pueden utilizar. En general, las actividades educativas son controladas por el profesor y los alumnos aprenden a conformarse con las directrices del profesor sin prestar atención expresa alguna por qué el profesor les pide se involucren en las diversas actividades propuestas.

El estudio de las estrategias de aprendizaje supone un intento por entender cómo es posible ayudar a los aprendices a mejorar su potencial de aprendizaje, de recordar, y de pensar. El interés por las mismas no se restringe a la investigación sobre la adquisición y enseñanza de lenguas, sino que todos los grandes teóricos de la educación abogan por su inclusión en los programas educativos. Las estrategias de aprendizaje permiten el almacenamiento y recuperación de información procesada significativamente, con lo que facilitan el acceso al conocimiento, en la creencia de que los mismos

determinan de manera significativa los resultados del aprendizaje.

Desde que en 1975 Stern y Rubin publicaron sus respectivos trabajos sobre cómo los buenos aprendices manejan y controlan la tarea de aprendizaje, la aparición de publicaciones orientadas al desarrollo de un mejor entendimiento del proceso de aprendizaje ha sido incesante. Dichas publicaciones se han dirigido tanto al profesor como al aprendiz. Con este trabajo pretendemos contribuir a ese desarrollo del conocimiento sobre el proceso de aprendizaje y aportar ideas prácticas que contribuyan a una mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

Patsy Lightbown (1985) distingue tres tipos de estudios de adquisición de una segunda lengua:

1.- *Estudios descriptivos*. Estos estudios recogen datos e intentan describir las diferentes variables y regularidades observables, y a continuación intentan interpretarlos y dar una explicación de los mismos.

2.- *Estudios de comprobación de hipótesis*. Estudios que parten de ciertas hipótesis sobre el conocimiento lingüístico de los alumnos y tratan de verificarlos utilizando procedimientos tales como: tareas de comprensión, juicios de gramaticalidad, o traducción.

3.- *Estudios pedagógicos experimentales*. Son estudios basados en la instrucción en los que se intenta manipular ciertas variables, por ejemplo, la presentación de ciertas formas lingüísticas en sustitución de otras.

El objetivo y finalidad de este trabajo se encuadraría entre los estudios descriptivos, según la clasificación anterior de Lightbown, ya que nuestro propósito es analizar el uso y frecuencia de estrategias de aprendizaje de la segunda lengua de estudiantes de primer curso en el grado en Estudios Ingleses de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Málaga. Nuestro estudio se centra en la importancia que tienen las estrategias en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Para ello se indica el marco teórico dentro del cual surgen, se describen los procesos cognitivos implicados y los métodos de enseñanza y de evaluación más adecuados. También se presenta un análisis crítico de propuestas dirigidas a mejorar habilidades lingüísticas.

Nuestro trabajo es a la vez un estudio pedagógico de acción-investigación; es por ello

que hemos incluido en el capítulo VI unos apartados sobre el entrenamiento cognitivo de estrategias de aprendizaje de L2 llevado a cabo con anterioridad a la implementación de los instrumentos de toma de datos, con el fin de familiarizar a nuestros estudiantes en su uso, facilitar su aprendizaje y autonomía.

Al igual que Ellis y Sinclair (1989), consideramos que la información aportada en la investigación puede ser útil tanto para el profesor como para el estudiante de segundas lenguas ya que ésta podrá ser integrada a los métodos pedagógicos, mejorando el proceso de aprendizaje de los alumnos

La investigación sobre estrategias de aprendizaje coincide en que un buen uso de las mismas incide en una mejora del aprendizaje de la lengua. Dichos estudios nos indican que existe una relación directa entre estrategias de aprendizaje de lengua y el nivel de competencia en ésta: alumnos con mejor nivel de lengua emplean una mayor diversidad y número de estrategias de aprendizaje (Anderson, 2005; Bruen, 2001; Chamot & El-Dinary, 1999; Green & Oxford, 1995; O'Malley & Chamot, 1990; Wharton, 2000). Por otro lado, esos alumnos eligen las estrategias más apropiadas para resolver un problema concreto, siendo capaces además de adecuarlas a las necesidades del contexto concreto, comprobando también su nivel de éxito (Nisbet y Shucksmith, 1991). En definitiva, las estrategias de aprendizaje son importantes porque van asociadas a un aprendizaje con éxito (Grenfell & Macaro, 2007)

Los investigadores en este campo de la lingüística, se han centrado en la identificación de las estrategias usadas por los estudiantes en su proceso de aprendizaje y de esta forma poder ayudar a aquellos con menos éxito a aprender una segunda lengua (Anderson, 2008; Cohen, 1998; Hong-Nam & Leavell, 2006; Macaro, 2001; Magogwe, J., & Oliver, R. 2007; Takeuchi, 2003; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990, 2002; Wenden, 2002). Por tanto, la investigación realizada hasta la fecha se ha basado, principalmente, en relacionar los niveles de competencia de la segunda lengua y el uso de las estrategias de aprendizaje. Los estudiantes de segunda lengua más competentes usan determinadas estrategias para llevar a cabo tareas de forma eficaz (Chamot, Barnhardt, El-Dinary, & Robbins, 1999; Goh, 2002b; Liu, 2004; Oxford, Cho, Leung, & Kim, 2004; Wu, 2008), por otro lado, los aprendices con

menos nivel de competencia usan un número menor y de forma menos positiva (Green & Oxford, 1995; Liu, 2004).

En este trabajo se usa el término “aprendizaje de segundas lenguas”, en el sentido en el que incluye todo el aprendizaje de lenguas excepto la primera en cualquier situación o para cualquier propósito. Este es el sentido de “segunda lengua” definido por la Unesco, “una lengua adquirida por una persona en suma a la de su lengua materna. No se establece distinción alguna, por tanto, como hacen algunos lingüistas, entre aprendizaje de segunda lengua, el cual tiene lugar en un país donde se usa ampliamente la segunda lengua, y aprendizaje de lengua extranjera, que tiene lugar en un país donde no es el medio habitual.

Compartimos, en ese sentido la argumentación de Cook (1994:5) en la que señala que no se puede dar por descontado, sin la investigación correspondiente, que los aprendices en esas dos situaciones aprenden en dos modos diferentes “it cannot be taken for granted, without proper research, that learners in these situations necessarily learn in two different ways.”

La estructura de este estudio responde en gran parte al esquema seguido por Stern (1983) en el que presenta un modelo para la enseñanza de lengua no materna, siguiendo los pasos siguientes:

- 1.- Una especificación de la concepción de la naturaleza del lenguaje.
- 2.- Una visión del alumno y de la naturaleza de la enseñanza de la lengua.
- 3.- Una visión del profesor y de la enseñanza de la lengua.
- 4.- Y puesto que la enseñanza tiene lugar en un determinado contexto, hay que hacer referencia a:

- a) El contexto lingüístico: la lengua objeto de estudio tal como se manifiestan en ciertos contextos sociales, culturales y político;
- b) El ambiente educativo: el lugar de las lenguas extranjeras en el contexto educativo;
- c) La tradición de la enseñanza de las lenguas: la historia de la enseñanza, las teorías educativas existentes, etc.

El concepto de estrategia se deriva de la investigación cognitiva, enfoque que tomamos

como base de nuestra hipótesis de trabajo y desarrollamos a nivel general en el capítulo I y a nivel más específico en el capítulo II.

El capítulo I pretende centrar el concepto de aprendizaje presentando diversas definiciones y extrayendo de éstas las características principales y los problemas de definición. A continuación, se presentan las principales teorías del aprendizaje en un orden que puede ser considerado cronológico, aunque algunas de las teorías expuestas se desarrollaron más o menos simultáneamente.

El capítulo II pretende dar una amplia visión de los diferentes factores y variables que intervienen en la adquisición de una segunda lengua, entendiendo por segunda lengua también lengua extranjera, salvo alusión específica. Este capítulo nos sirve para contextualizar las estrategias dentro del marco general de adquisición de una lengua, puesto que las estrategias se utilizan para convertir el *input* en representaciones internas de conocimiento. En este capítulo se incluye un apartado sobre estrategias de aprendizaje, en el que presentamos el modelo de aprendizaje de Bialystok (1978), el cual asigna un papel específico a las estrategias de aprendizaje. También incluimos la diferencia entre estrategia y táctica y el papel de ambas en la adquisición de una lengua según Seliger (1991). El capítulo concluye con un repaso de las diferentes teorías y modelos más relevantes que pretenden explicar la adquisición o aprendizaje de una segunda lengua/lengua extranjera, porque según Cook "knowing what language learning consists of colours the teacher's awareness of everything that happens in the classroom and heightens the teacher's empathy with the student" (Cook, 1990:2).

En este repaso de las principales teorías, nos centramos especialmente en la teoría cognitiva como base teórica del trabajo que nos ocupa. La teoría cognitiva explica cómo se almacena la información en la memoria. Desde este paradigma, la información lingüística se almacena de la misma forma que cualquier otro tipo de información, a saber, como conocimiento declarativo o procedimental. El conocimiento declarativo se almacena en esquemas y proposiciones de significado, mientras que el procedimental se almacena como sistemas de producción o relaciones causales SI-ENTONCES.

Los presupuestos básicos que la teoría cognitiva sostiene son:

- el aprendizaje es un proceso dinámico en el que los individuos utilizan diversos modos de

procesamiento estratégico.

- el lenguaje es una destreza cognitiva compleja.
- las estrategias de aprendizaje son procesos cognitivos que influyen sobre los resultados del aprendizaje positivamente.
- el aprendizaje de una lengua avanza en etapas progresivas que van desde la manipulación activa y consciente de la información y de los procesos de aprendizaje a la total automaticidad.

En el capítulo III se hace un repaso de la bibliografía y estudios sobre las estrategias de aprendizaje y se establece la necesidad y conveniencia de enseñar a aprender. En él se propone una definición de aprender a aprender/entrenamiento cognitivo e identificamos y analizamos las diferentes variables que intervienen en el mismo:

- 1- Reflexión sobre el proceso de aprendizaje.
- 2- Planificación.
- 3- Estrategias de aprendizaje; en este apartado aludimos a los problemas de definición y de clasificación.
- 4- La metacognición como conocimiento sobre la cognición y como regulación de la cognición.
- 5- La afectividad en el entrenamiento cognitivo, donde abogamos por un tratamiento humanista de las emociones.

El capítulo IV aborda la implementación didáctica llevada a cabo y los instrumentos de evaluación, metodología, el Marco Común Europeo de Referencia y el papel de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el aprendizaje de segundas lenguas.

El capítulo V comienza con un repaso de los problemas de la introspección y la retrospección como técnicas de estudio de la cognición, donde optamos por la validez de la información retrospectiva e introspectiva.

Hacemos una descripción del cuestionario SILL (Oxford, 1990), resaltamos su validez como instrumento para la toma de datos de estrategias de aprendizaje de L2, basado en estudios anteriores (Ehrman y Oxford 1989; Oxford y Nykios 1989; Nykios y Oxford 1993; Ehrman y Oxford 1995; Hashim y Sahil 1994; Bremner 1998; Lin 1999; Ma 1999; Mochizuki 1999;

Yang 1999; Mistar 2001; Hsiao and Oxford 2002; Griffiths 2003; Peacock y Ho 2003).

Seguidamente, introducimos el segundo cuestionario usado en la investigación, un cuestionario de perfil de elaboración propia, aunque adaptado a su vez del correspondiente de la misma autora, *Background Questionnaire* de Rebecca Oxford (1990), que complementa el SILL.

El capítulo termina con un listado de descripciones de estrategias informadas por los estudiantes.

Aunque el objetivo principal de la investigación es generar hipótesis sobre los procesos de aprendizaje, sin embargo, tal y como mencionamos al inicio de esta introducción, en el capítulo VI previamente a la obtención de datos por medio del inventario *SILL* y el cuestionario complementario de perfil, dentro del marco de nuestro estudio pedagógico de acción-investigación, hemos fomentado asimismo el entrenamiento cognitivo sobre estrategias de aprendizaje de L2, por medio de diversos instrumentos, cuyos objetivos son el de mejorar el aprendizaje, facilitar la adquisición de la autonomía, concienciar a los estudiantes en el uso de estrategias de aprendizaje y a la vez prepararlos para la implementación del cuestionario *SILL*, base de nuestra investigación.

Los métodos han sido los siguientes:

1. Un taller sobre las estrategias de aprendizaje contempladas en el inventario *SILL*.
2. Un cuestionario semi-estructurado, con siete preguntas referentes a las acciones que realizan los estudiantes en su aprendizaje de la L2 (O'Malley y Chamot, 1988). Los estudiantes en lugar de comentar oralmente, describen sus respuestas por escrito en forma retrospectiva (Jiménez Raya, 1997).
3. Un informe de auto-descubrimiento por tareas, en el que los alumnos comentan por escrito lo que hacen mientras realizan actividades típicas de clase.

Con estos instrumentos hemos promovido, a la vez, el uso sistemático de la reflexión sobre la experiencia de aprendizaje y hemos permitido a los alumnos la verbalización de dicha experiencia, ya que se considera que dicha reflexión y verbalización va a contribuir al desarrollo de la capacidad de aprender.

Los conceptos de aprender a aprender y autonomía suelen ir unidos. El entrenamiento cognitivo produce alumnos autónomos centrándose en el proceso de aprendizaje y en el producto.

A continuación, se analiza la información recabada por medio de los instrumentos de toma de datos, se presentan estadísticas de los mismos, diferenciando grupos y variables significativas que componen los cursos investigados:

- 1) Estudiantes de Matrícula Ordinaria.
- 2) Estudiantes de Movilidad Internacional, provenientes del programa Erasmus+.
- 3) Estudiantes de Movilidad Internacional No Europea, provenientes de la República de Corea.
- 4) Edad.
- 5) Género.

Se analizan las estrategias identificadas en cada parte del cuestionario SILL:

1. Estrategias de memoria.
2. Estrategias cognitivas.
3. Estrategias de compensación.
4. Estrategias metacognitivas.
5. Estrategias afectivas.
6. Estrategias sociales.

Por último, se comentan algunas variables del cuestionario de perfil, significativas en nuestro estudio.

Incluimos un estudio cualitativo de diferentes aspectos que se reflejan en el análisis de información recabada por medio de los cuestionarios, tales como la metacognición, las estrategias cognitivas, afectivas, sociales, y de compensación.

Al final del capítulo, aportamos nuestras conclusiones y respondemos a las hipótesis generadas al comienzo.

En cuanto a la bibliografía, en lugar de dividirla en dos apartados: (a) referencias en el texto, y (b) otras obras consultadas, hemos incluido uno solamente, añadiendo, no obstante, una webgrafía, porque estamos convencidos de que todas las obras mencionadas han contribuido de alguna manera a desarrollar nuestro bagaje sobre el aprendizaje/enseñanza de lenguas.

Por último, deseamos hacer una referencia expresa al problema que existe en la traducción al castellano de ciertos términos ingleses. La mayor parte de la bibliografía, como se podrá

comprobar, está escrita en inglés, esto ha sido en algunos momentos una dificultad añadida con la que luchar y a la que, desgraciadamente, no siempre se ha podido vencer. Todos somos conscientes del problema que se plantea con la traducción poco ortodoxa y no consensuada de ciertos términos, por lo que en aquellas ocasiones en que no ha sido posible encontrar un término castellano satisfactorio se ha optado por incluirlo en inglés, sin pretender en momento alguno que dicho término se generalice.

En las numerosas consultas a compañeros y expertos en los diversos campos tratados en este trabajo, nos hemos encontrado con todo tipo de reacciones extremas y contradictorias. Un campo de trabajo interesante puede ser este de la traducción de términos y conceptos lo que permitiría unificar terminología para evitar confusiones y contribuir a la divulgación de una parte del saber tan fascinante como la que nos ocupa.

Learning a second language can be exciting and productive...or painful and useless... The difference often lies in how one goes about learning the new language and how a teacher goes about teaching it. To be successful, a learner need not have a special inborn talent for learning languages. Learners and teachers simply need to "do it right." (Dulay, Burt y Krashen, 1982:3)

Resulta obvio que el problema reside en encontrar la manera de "hacerlo bien", tanto por parte del profesor como del alumno. Este trabajo pretende ser una modesta contribución a esa especificación de lo que puede significar "hacerlo bien", máxime cuando los autores de la cita dicen que no es necesario un talento innato especial, premisa asumida por el paradigma cognitivo, que utilizamos como fundamento de este trabajo.

CAPÍTULO I

APRENDIZAJE: PRINCIPALES TEORÍAS

1.1 INTRODUCCIÓN

1.2 APROXIMACIÓN A LA DEFINICIÓN DE APRENDIZAJE

1.3 PRINCIPALES TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

1.3.1 Teorías Conductistas

1.3.1.1 El Condicionamiento Clásico

1.3.1.2 El Conexionismo de Thordinke

1.3.1.3 El Condicionamiento Operante de Skinner

1.3.2 Teorías Cognitivas del Aprendizaje

1.3.2.1 Piaget

1.3.2.2 Bruner

1.3.2.3 Ausubel

1.3.2.4 Gagné

1.3.2.5 La teoría de los esquemas: Rumelhart y Norman

1.3.2.6 La teoría ACT de John Anderson

1.3.2.7 Asociacionismo y Cognitivismo comparados

1.1 INTRODUCCIÓN

No pretendemos en este capítulo un análisis sistemático del aprendizaje, sino más modestamente establecer un marco de referencia que nos permita entender el alcance que tienen las estrategias para el aprendizaje y los tipos de condiciones de aprendizaje para los que son válidas y eficaces.

El núcleo central de esta tesis lo constituyen, por tanto, las estrategias de aprendizaje de una segunda lengua, pero las estrategias, lógicamente, deben estar apoyadas en alguna concepción del aprendizaje. Por eso, antes de abordar las estrategias conviene señalar lo que entendemos por aprendizaje, así como sus enfoques psicológicos y los elementos que lo componen.

Por tanto, como la finalidad de las estrategias de aprendizaje es la de influir en el proceso de aprendizaje, cualquier teoría de estrategias de aprendizaje debe basarse en una teoría subyacente del aprendizaje humano, en este capítulo vamos a presentar brevemente algunas de las principales teorías del aprendizaje, tras realizar en primer lugar un repaso a definiciones de diversos autores.

Nos proponemos citar, brevemente, las principales teorías del aprendizaje propuestas en la bibliografía sobre el tema. En esta presentación se eluden algunas teorías significativas dentro de la Psicología de la Educación, sin embargo, se mencionan aquellas que mayor trascendencia e influencia han tenido, y, especialmente, que han tenido una mayor repercusión en los estudios sobre adquisición de una segunda lengua.

Durante mucho tiempo, psicólogos y educadores se han interesado en entender la forma en la que las personas aprenden. La investigación empírica del aprendizaje se remonta a la investigación clásica de Ebbinghaus (1913). Durante la primera mitad del siglo XX, la investigación sobre el aprendizaje proliferó, casi exclusivamente gracias a la psicología conductista, y la teoría sobre el aprendizaje ejerció una enorme influencia en la investigación y en la práctica en muchas y diversas esferas de la psicología y la educación.

A partir de la década de los setenta, el interés de la psicología empezó a cambiar desde una orientación conductista a una cognitivista. La preocupación por la mente y el modo en la que ésta funciona provocó un regreso a la psicología científica. Esta orientación cognitiva se plasmó en la investigación en tópicos tales como el aprendizaje verbal significativo (Ausubel, 1962, 1963), aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1957, 1961), imágenes (Paivio, 1969, 1971), aprendizaje generativo (Wittrock, 1974, 1978), y nemotecnia (Bower, 1970).

Durante el periodo de 1969 a 1980, la investigación sobre el aprendizaje propiamente dicho disminuyó drásticamente. A pesar de reconocer la importancia del aprendizaje, la psicología cognitiva dedicó poco esfuerzo en entender la forma en que el aprendizaje tiene lugar.

Desde aproximadamente 1975, sin embargo, los psicólogos cognitivos han mostrado un creciente interés en el aprendizaje. Una gran parte de esta investigación representa una orientación de procesamiento de información y trae consigo modelos de aprendizaje basados en una sofisticada informática.

Nuestro propósito es examinar concepciones de aprendizaje actuales, principalmente desde la psicología cognitiva actual. Sin embargo, para aportar una perspectiva adecuada, señalaremos similitudes y diferencias entre las concepciones de aprendizaje tradicional y cognitivo.

En primer lugar, vamos a resaltar algunas características de concepciones tradicionales de aprendizaje, después consideraremos las diversas formas en las que la psicología cognitiva ha influido en la investigación sobre el aprendizaje, y describiremos las principales teorías cognitivas del aprendizaje. Finalmente, señalaremos las implicaciones para una futura investigación en el aprendizaje y para prácticas educativas.

1.2 APROXIMACIÓN A LA DEFINICIÓN DE APRENDIZAJE

Tradicionalmente, el aprendizaje ha sido con frecuencia definido como un cambio en el individuo provocado por la experiencia. Kimble (1971) y Beltrán (1984) definen el aprendizaje como "un cambio más o menos permanente de conducta que se produce como resultado de la práctica."

Sin embargo, para algunos autores como Hilgard (1979:5), Díaz Bordenave (1986:40), Slavin (1991:98), etc., esta definición puede conducir a confusiones con el crecimiento, que a pesar de estar íntimamente ligado al aprendizaje, los cambios provocados por el mismo no son considerados ejemplos de aprendizaje.

Díaz Bordenave (1986:40) se refiere al aprendizaje como "la modificación relativamente permanente en la disposición o en la capacidad del hombre, ocurrida como resultado de su actividad y que no puede atribuirse simplemente al proceso de crecimiento y maduración o a causas tales como enfermedad o mutaciones genéticas."

Prácticamente todos los especialistas aceptan los tres criterios anteriormente señalados del aprendizaje: un cambio en la conducta o en la potencialidad de la conducta, un cambio producido por algún tipo de práctica o ejercicio y un cambio más o menos duradero. Ahora bien, esto equivale a decir que el aprendizaje es una variable hipotética, un constructo invisible que enlaza

las dos variables -práctica y ejecución- dejando en la oscuridad la naturaleza de los procesos del aprendizaje.

Para algunos autores la presencia de estas dos variables es suficiente para explicar y planificar el aprendizaje. Para otros, en cambio, es precisamente ese núcleo central invisible del aprendizaje lo que interesa conocer y desvelar para introducir en el aprendizaje mejoras cualitativas.

En este sentido, diferentes teorías o escuelas psicológicas han tratado el tema del aprendizaje desde enfoques diferentes, así el enfoque conductista, entiende el aprendizaje como adquisición de respuestas, empalma con una línea científica de corte asociacionista o empirista, según la cual aprender consiste en registrar mecánicamente los mensajes informativos dentro del almacén sensorial. Desde el punto de vista escolar el papel del estudiante es de recipiente. A todos los alumnos se les presentan los mismos materiales, ignorando el carácter interactivo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la naturaleza del estudiante como procesador de información.

El enfoque cognitivo, por otro lado, pretende identificar, representar y justificar la cadena de procesos o sucesos mentales que arrancan de la motivación y percepción del material informativo y terminan con la recuperación de datos y la retroalimentación correspondiente.

Cotton (1989:367) afirma que el aprendizaje es un proceso de adquisición de un nuevo conocimiento y habilidad. Para que este proceso pueda ser calificado como aprendizaje, en lugar de una retención pasajera, debe implicar una retención del conocimiento o de la habilidad en cuestión que permita su manifestación en un tiempo futuro. Según Cotton, el aprendizaje se puede definir como "un cambio relativamente permanente en el comportamiento o en el posible comportamiento, fruto de la experiencia."

A. Bartolomé y C. Alonso (1992) distinguen cuatro niveles de aprendizaje referentes al adulto:

1. Sus saberes o sus maneras de saber hacer en los campos específicos.
2. Sus capacidades demultiplicadoras (sus métodos y técnicas de trabajo y aprendizaje).
3. Sus recursos estratégicos (especialmente el conocimiento de sí mismo y su relación dinámica con el entorno).
4. Su motivación, y sus actitudes respecto al aprendizaje.

Schuell (1986) opina que el concepto de aprendizaje, se centra en el modo en que las personas adquieren nuevo conocimiento y habilidades y en el modo en el que el conocimiento existente y las habilidades son modificadas. Casi todas las concepciones de aprendizaje han considerado, bien explícitamente o implícitamente, tres criterios para definir el aprendizaje (véase, por ejemplo, Schuell y Lee, 1976): (a) un cambio en la conducta de un individuo o en la habilidad

para hacer algo, (b) una condición de que este cambio debe resultar de alguna clase de práctica o experiencia, y (c) una condición de que el cambio sea duradero. Los dos últimos criterios excluyen ciertos cambios de conducta que no representan lo que generalmente denominamos aprendizaje (maduración, cambios temporales debido a drogas, etc.).

Aunque parece existir acuerdo entre las concepciones de aprendizaje cognitivas y conductistas en cuanto a la definición del término aprendizaje, también existen una serie de diferencias importantes entre las dos orientaciones. Desde una perspectiva cognitiva, Langley y Simon (1981: 367), definen el aprendizaje como “any process that modifies a system so as to improve, more or less irreversibly, its subsequent performance of the same task or of tasks drawn from the same population” (Langley y Simon, citados en Schuell, 1986a:413).

Para Shuell la diferencia principal parece estar en el énfasis en la realización de un sistema más que en la conducta de un individuo. Las concepciones cognitivas del aprendizaje, sin embargo, se centran en la adquisición de conocimiento y las estructuras de conocimiento más que en la conducta per se:

... discrete change between states of knowledge rather than [on] change in probability of response (Greeno, 1980a:716, citado en Schuell, 1986:413)

Para Stevenson (1983:214), la importancia de esta diferencia no es una diferencia mínima, ya que, si es el conocimiento lo que se aprende, entonces la conducta debe ser el resultado del aprendizaje, más que lo que se aprende en sí mismo.

Parece existir, igualmente, acuerdo entre las concepciones cognitivas y conductistas del aprendizaje en que tanto los factores medio ambientales como los factores internos del aprendiz contribuyen al aprendizaje de un modo interactivo (i.e., Brown, Bransford, Ferrara, y Campione, 1983). Las diferentes posiciones, sin embargo, difieren en la importancia que se debe dar a cada tipo de factores. Los enfoques conductistas se centran en cambiar el medio para influir en el aprendizaje (i.e. suministrando refuerzos cuando se consiga la respuesta adecuada, sin embargo, los enfoques cognitivos se centran más en cambiar el comportamiento del aprendiz (i.e., animando al aprendiz a usar estrategias de aprendizaje apropiadas). Existen también diferencias considerables en relación con lo que se aprende (i.e., conducta vs. conocimiento estructurado) y los factores que influyen en el proceso de aprendizaje (i.e., refuerzo vs estrategias para obtener *feedback*).

1.3 PRINCIPALES TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

1.3.1 Teorías conductistas

A pesar de la idea, generalizada pero equívoca, de que los modelos conductistas constituyen un grupo monolítico de teorías, lo cierto es que bajo esa denominación se encuentran un buen número de modelos de aprendizaje y enseñanza claramente diferenciados entre sí. Vidal y Manjón (1993: 136) destacan, sin embargo, que los modelos conductistas concuerdan con una serie de supuestos básicos comunes a todos ellos, citando los siguientes:

1. El principio de equipotencialidad, según el cual las leyes del aprendizaje son igualmente aplicables a cualquier ambiente, especie o individuos.
2. El principio de correspondencia, que sostiene que los fenómenos internos del organismo, en caso de existir, son el reflejo de los estímulos que provee el medio.
3. La convicción ambientalista. Ésta sostiene que el aprendizaje siempre se produce de fuera hacia dentro, es decir que el aprendizaje no es una cualidad intrínseca del organismo, sino que precisa ser impulsado por el ambiente, que lo inicia y lo controla.
4. La concepción atomista y elementalista de la conducta, que afirma que toda conducta por muy compleja que sea, puede ser reducida a una serie de elementos más simple.
5. El aprendizaje se realiza, principalmente, por medio del establecimiento de conexiones entre estímulos y respuestas.

En el campo educativo, el tipo de psicología que se impuso con más fuerza a partir de los años veinte fue el conductismo. El conductismo está profundamente enraizado con la tradición empirista de la ciencia y enfatizó la experimentación controlada de forma científica, así como las descripciones generales de la conducta más que las explicaciones del comportamiento individual de las personas, rechazando igualmente posturas mentalistas. Las teorías conductistas poseen en común una concepción asociacionista de la formación del conocimiento y del aprendizaje. Consideran que el origen del conocimiento son las sensaciones por lo que ninguna idea puede ser concebida como tal si previamente no ha sido captada por los sentidos. El estudio de los principios de la asociación constituye el núcleo central del conductismo, es decir, las ideas en sí mismas no tienen ningún valor presentadas de forma aislada y sólo la relación entre las ideas pueden llegar a formar el conocimiento.

Otra característica importante de la teoría conductista es la utilización exclusiva de procedimientos objetivos de obtención de datos. Los psicólogos conductistas ignoraban los datos provenientes de experiencias y conductas que no pudieran ser registrados por observadores independientes y que, por tanto, tuvieran un valor objetivable.

El lenguaje de la psicología se reduce a términos de estímulo-respuesta. Consideran las características innatas del sujeto como algo poco relevante e influyente en su conducta. El medio es fundamental en el desarrollo del sujeto.

Según Gros (1995) las primeras críticas al conductismo, se puede situar en los años cincuenta. Uno de los aspectos más criticados fue la simplicidad de las conductas estudiadas y la inferencia de datos e interpretaciones de las conductas animales a las humanas.

El conductismo, es una corriente de investigación, propuesta por Watson (1878-1958) a principios de este siglo, que reduce el estudio psicológico al análisis de la conducta externa. El objetivo de Watson era hacer de la psicología una ciencia empírica, objetiva y científica, evitando la subjetividad y la imprecisión. Para ello, la investigación debía limitarse a lo que es observable, desde fuera, en el hombre; descartando el estudio de los procesos mentales y privados que no pueden ser observados: memoria, pensamiento, consciencia, etc. Según Watson, la conducta humana puede ser estudiada sin necesidad de referirse a la mente y sus procesos ya que en su opinión estos elementos no influyen en la conducta.

La teoría conductista se basa en los conceptos, básicos y fundamentales de estímulos (E) y respuesta observable (R), por lo que al conductismo se le identifica globalmente con la psicología del E-R. La conducta es considerada como un resultado de la experiencia, del aprendizaje, y para explicar cómo se aprende los conductistas apoyan principalmente sus bases teóricas subyacentes en los principios del condicionamiento clásico, asociado con la figura de Pavlov, y del condicionamiento operante, liderado por la figura de Skinner.

1.3.1.1 El condicionamiento clásico

El primer modelo explicativo del aprendizaje se produce mediante los trabajos de Pavlov (1849-1936), recogidos por Watson (1913) cuando publica su "manifiesto conductista" en contra de la psicología introspectiva y subjetivista al uso en esos momentos.

Los estudios de Pavlov derivan de sus trabajos realizados con perros sobre los reflejos asociados a la digestión al observar cómo los flujos de salivación y gástricos no sólo eran influidos por la visión de los alimentos sino por estímulos asociados espacial y temporalmente a los mismos (una campanada al mismo tiempo que se suministraba el alimento).

Pavlov sujetaba a los perros a una especie de potro y conectaba unos tubos en las glándulas salivares de estos animales, de forma que la saliva pasaba directamente de las glándulas a un recipiente de cristal. De este modo podía observar cuándo segregaban la saliva y en qué cantidad.

Que el perro segregue saliva cuando introduce comida en la boca es un reflejo o respuesta natural incondicionada (=innata, no aprendida); pero que segregue saliva sólo al verla debía ser

una respuesta aprendida (=condicionada), es decir por asociación. Para probarlo, hacía sonar una campana y unos segundos más tarde daba la comida al perro. Repitiendo esta experiencia un día tras otro, Pavlov comprobó que segregaba saliva nada más oír la campana, antes de introducir la comida en la boca: había asociado el sonido de la campana con el hecho de comer, y su organismo reaccionaba ante el estímulo condicionado (sonido de la campana) igual que lo hacía ante el estímulo no condicionado (comida en la boca). Se ha producido un cambio en la conducta del perro, es decir, en el contexto del conductismo, un aprendizaje.

Su conclusión más específica consiste en que determinados estímulos (el sonido de la campana), en principio neutros (no asociados a una respuesta), se convierten en condicionados (provocan la salivación y jugos gástricos) como consecuencia de establecer una relación directa con una respuesta condicionada (alimento).

Pavlov mostró cómo el aprendizaje podía afectar lo que se pensaba en principio como conductas reflejas e involuntarias, tales como la salivación.

1.3.1.2 El conexionismo de Thordinke

Los trabajos de Pavlov inspiraron a investigadores en los Estados Unidos tales como E. L. Thorndike. Éste va más lejos que Pavlov al demostrar que los estímulos que ocurren después de una conducta influyen en conductas futuras.

Su paradigma experimental consiste en la experimentación con gatos. Thorndike colocaba a los gatos en cajas cerradas de las que sólo podían salir accionando un pestillo. Tras varios experimentos, observó que el tiempo empleado por el animal disminuía progresivamente.

En su obra *The Psychology of Learning* (1913), formaliza su experimentación, formulando la conocida Ley del Efecto o también denominada Teoría del Vínculo, según la cual toda conducta es comprensible, y por tanto el aprendizaje, en función del número y fuerza de los vínculos que se establecen entre sus elementos más simples (estímulos-respuestas), dichos vínculos son regulados por las consecuencias inmediatas de la conducta (refuerzos).

Es decir, si un acto es seguido por un cambio satisfactorio en el medio, la probabilidad de que el acto se repita en situaciones similares aumenta. Sin embargo, si una conducta es seguida por un cambio no satisfactorio en el medio, las probabilidades de que la conducta se repita disminuyen. Por tanto las consecuencias de la conducta actual de una persona juegan un papel crucial en su conducta futura.

Más tarde, Thorndike (1922) generaliza su Teoría del Vínculo al análisis del aprendizaje de la aritmética por los escolares y a la aplicación de su Ley del Efecto a la enseñanza, trasladando, por tanto, el análisis de los aprendizajes de animales a los humanos. A este respecto, afirma que los

aprendizajes humanos adultos complejos son la consecuencia final de una larga historia de pequeñas conexiones reforzadas en sus consecuencias.

1.3.1.3 El Condicionamiento Operante de Skinner

A diferencia de Pavlov o de los primeros experimentos de Thorndike, centrados especialmente en la conducta refleja. Skinner (1938) sostiene que ese tipo de conducta responde solamente a una proporción mínima de todas las acciones y propone otra clase de conducta que llama operante porque opera en el medio ante la ausencia aparente de cualquier estímulo incondicionado, como la comida.

Del mismo modo que Thorndike, el trabajo de Skinner se centra en la relación entre la conducta y sus consecuencias. Por ejemplo, si la conducta de un individuo va seguida de consecuencias agradables, el individuo realizará esa conducta más frecuentemente. El uso de consecuencias agradables y desagradables para cambiar la conducta se denomina con frecuencia condicionamiento operante. El trabajo de Skinner se centra en colocar a los sujetos en situaciones controladas y observar los cambios en su conducta producida al cambiar sistemáticamente las consecuencias de su conducta.

Skinner utiliza un aparato que comúnmente se conoce como "la caja de Skinner". Ésta consiste en una caja en la que se introduce una rata o paloma que, tras presionar una barra, permite a la rata acceder a comida o agua por medio de un dosificador. El animal no puede oír ni ver nada fuera de la caja, de modo que todos los estímulos están controlados por el experimentador. Después de presionar accidentalmente la barra y conseguir el alimento, el animal presiona frecuentemente la barra, recibiendo bolitas de comida cada vez que lo hace. La conducta de la rata ha sido condicionada para reforzar la presión de la barra y debilitar cualquier otro tipo de conducta, como dar vueltas alrededor de la caja.

La conclusión esencial de Skinner es que en presencia de determinadas condiciones se produce el fenómeno de la discriminación, modificándose la tasa de la conducta operante, que tiende a incrementarse en estas condiciones y no en otras diferentes.

Vidal y Manjón (1993) diferencian los siguientes tipos de aprendizaje en el marco de la teoría del Condicionamiento Operante:

1. Moldeamiento. Procedimiento que consiste en el reforzamiento diferencial de determinadas características "topográficas" de una conducta determinada. Según Skinner (1984) reforzando clases especiales de reacciones a la palanca (presiones fuertes o débiles, con una mano o con la otra), se "forman" distintos estilos de conducta.

2. Modelamiento. Igualmente, conocido como aprendizaje por imitación. Se refiere a la aparición de nuevas conductas en el repertorio de un organismo como consecuencia de la exposición a modelos, la repetición o la imitación de las conductas desarrolladas por éstos y la presencia de refuerzos asociados.
3. Encadenamiento. El aprendizaje por encadenamiento consiste en la asociación entre sí de un conjunto de respuestas.

Slavin (1991) considera que el principio más importante del Condicionamiento Operante es que la conducta cambia según sus consecuencias inmediatas. Las consecuencias agradables "refuerzan" la conducta, mientras que las consecuencias desagradables la "debilitan". Es decir, las consecuencias agradables aumentan la frecuencia con la que un individuo adopta una conducta, mientras que las consecuencias desagradables reducen la frecuencia de una conducta. Las consecuencias agradables se llaman generalmente refuerzos o premios, mientras que las consecuencias desagradables se llaman castigos.

Establecer diferencias entre los postulados conductistas y cognitivos es, en nuestra opinión, útil como primera aproximación para centrar y establecer algunas de las divergencias importantes entre ambas posturas, sin embargo, es necesario precisar que no todas las teorías conductistas construyen teorías explicativas iguales y que, como hemos visto, algunas de ellas poseen rasgos diferenciales importantes¹.

Para Gros (1995) las posturas conductistas se centraron en la utilización de dos ideas básicas:

1. Reduccionismo: La experiencia se puede descomponer en sus partes elementales. A través del método analítico puede llevarse a cabo su estudio por separado para establecer una explicación común.
2. Causalidad: Todo es explicable en forma de relaciones simples de causa-efecto.

La influencia del conductismo impera hasta los años setenta, coincidiendo con la aparición de modelos cognitivos como alternativa a los enfoques conductistas.

1.3.2 Teorías Cognitivas del Aprendizaje²

Durante los años sesenta, la investigación sobre el aprendizaje, especialmente el aprendizaje verbal, comenzó a sufrir un cambio que reflejaba puntos de vista más consistentes con la interpretación cognitiva de la conducta. Los investigadores comenzaron a poner en duda, por ejemplo, si las concepciones simples del aprendizaje podrían tratar las formas más complejas del aprendizaje que se pueden encontrar en situaciones de la vida real tales como la clase. El debate

¹ Veáanse las teorías del conexionismo por refuerzo de Thorndike, del condicionamiento operante de Skinner, etc.

² En el apartado 2.9.8 desarrollaremos el paradigma cognitivo en relación con la adquisición de una segunda lengua.

sobre si el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante representan uno o dos tipos diferentes de aprendizaje³ fue extendido por la postulación de ocho tipos de aprendizaje de Gagné (1962, 1965), que incluye formas de aprendizaje tales como el aprendizaje de conceptos y la resolución de problemas. La gente comenzó a darse cuenta de que incluso los materiales de aprendizaje simples (i.e. sílabas sin sentido, palabras aisladas) tienen significado y que esta significación puede influir en el proceso de aprendizaje (Underwood y Schultz, 1960).

Desde los años cincuenta a los sesenta, la visión del estudiante cambia de pasiva a activa, la revolución cognitiva es todavía demasiado lenta y la clave está todavía en aprender conocimientos. Según Beltrán (1993) por los años setenta y ochenta se produce otro cambio, los investigadores cambian el laboratorio por situaciones más realistas de aprendizaje escolar y encuentran un estudiante mucho más activo e inventivo, un estudiante que busca construir significado de los contenidos informativos. El papel del estudiante corresponde al de un ser autónomo, auto-regulado, que conoce sus propios procesos cognitivos y tiene en sus manos el control del aprendizaje. En esta interpretación el aprendizaje resulta eminentemente activo e implica una asimilación orgánica desde dentro. El estudiante no se limita a adquirir conocimiento, sino que lo construye usando la experiencia previa para comprender y moldear el nuevo aprendizaje. El profesor, en lugar de suministrar conocimientos, participa en el proceso de construcción de conocimiento junto con el estudiante, pues se trata de un conocimiento construido y compartido. La instrucción está centrada en el estudiante. La evaluación del aprendizaje es cualitativa, en lugar de preguntar cuántas respuestas o conocimientos se han adquirido, hay que preguntar sobre la estructura y la calidad del conocimiento, y sobre los procesos que el estudiante utiliza para dar respuestas. La clave es aprender a aprender, el aprendizaje no es una copia o registro mecánico del material, sino el resultado de la interpretación o transformación de los materiales de conocimiento. El estudiante tiene aquí un papel esencialmente activo, convirtiéndose en el verdadero protagonista del aprendizaje, cada estudiante tiene una comprensión personal diferente de lo que se enseña. La instrucción no se traduce directamente en la ejecución, sino indirectamente, a través de los procesos que se activan, ya que los conocimientos no se graban mecánicamente en la memoria, sino que los sujetos los construyen activa y significativamente.

En la psicología actual, el análisis de procesos es central, ya que éstos son los que se afectan y modifican. Las conductas son más bien los productos de los cambios de las estructuras y conocimiento. Las antiguas tradiciones conductistas que enfatizan el aprendizaje como un mero

³ véase Kimble, 1961.

"cambio de conducta", dejan su lugar a otra concepción donde el aprendizaje es visto como adquisición y modificación de estructuras de conocimiento.

La toma de conciencia sobre el hecho de que los aprendices no son pasivos durante el aprendizaje (i.e., Bruner, 1957; Miller, Galanter, y Pribram, 1960) comenzó a extenderse. Investigadores como Schuell (1969) y Tulving (1968) comprueban que los sujetos bajo experimentación organizan el material a aprender en modos significativos, incluso ante la ausencia de bases obvias de organización. Schuell (1986) afirma que había comenzado una transición desde una orientación estrictamente conductista a una que requería actividades más cognitivas, en la que la preocupación por el aprendizaje quedó al margen.

A todo esto, habría que añadir que los psicólogos cognitivos de los años sesenta y setenta se interesan en identificar y describir las diferentes etapas y procesos del procesamiento de información humano. Este enfoque conduce a una preocupación por la naturaleza del sistema de la memoria más que por el aprendizaje, es decir, cómo se representa el conocimiento en la memoria más que cómo tienen lugar los cambios en el conocimiento.

La psicología cognitiva se ocupa, por tanto, de diversas actividades mentales (tales como la percepción, el pensamiento, la representación del conocimiento, y la memoria) relacionadas con el procesamiento de información humano y la solución de problemas, y actualmente representa la principal corriente de pensamiento tanto en la psicología como en la educación. El énfasis ya no está estrictamente en la conducta, sino en los procesos mentales y las estructuras de conocimiento que pueden ser inferidos de indicadores conductistas y que son responsables de diferentes tipos de conducta humana.

Según Schuell (1986), sin embargo, la psicología cognitiva ha influido en la teoría del aprendizaje y la investigación en varios modos significativos, que incluyen: a) el punto de vista del aprendizaje como un proceso activo y constructivo; b) la presencia de procesos de nivel superior en el aprendizaje; c) la naturaleza cumulativa del aprendizaje y el papel correspondiente jugado por el conocimiento anterior; d) la preocupación por el modo en el que el conocimiento es representado y organizado en la memoria; y e) la preocupación por analizar tareas de aprendizaje y actuación en términos de los procesos cognitivos implicados.

Los enfoques cognitivos del aprendizaje enfatizan que el aprendizaje es un proceso orientado a un fin, constructivo, activo y que depende de las actividades mentales del aprendiz. Este punto de vista contrasta con la orientación conductista que requiere predominantemente una respuesta pasiva del aprendiz a diversos factores medio ambientales. La orientación cognitiva se concentra en las actividades mentales del aprendiz que conducen a una respuesta, y que explícitamente reconoce lo siguiente: a) el papel de los procesos metacognitivos tales como la planificación y

establecimiento de metas y submetas (i. e. Brown et al., 1983; Flavell, 1981)); b) la selección selectiva de estímulos (i.e., la distinción entre estímulos nominales y funcionales; Underwood, 1963); c) el intento por parte de los aprendices de organizar el material que se está aprendiendo, incluso cuando no se encuentren presentes bases obvias de organización en los materiales propios de aprendizaje (Schuell, 1969; Tulving, 1968); d) la generación o construcción de respuestas apropiadas (Wittrock, 1974); y el uso de diversas estrategias de aprendizaje (Weinstein y Mayer, 1986).

Muchos psicólogos cognitivistas sugieren que tanto la memoria (Barlett, 1932; Cofer, 1973; Jenkins, 1974) como el aprendizaje (Wittrock, 1974) requieren ambos que el aprendiz construya activamente nuevo conocimiento y estrategias. Shuell (1986) considera que el problema surge cuando un aprendiz adquiere una estructura cognitiva que es más avanzada o compleja que las estructuras que posee en ese momento; este caso es explicable en su opinión en términos de estructuras mentales innatas más que en términos de aprendizaje.

Consecuentemente, siguiendo la metáfora del aprendiz como procesador y constructor de significado, anteriormente aludida, antes de abordar las diferentes definiciones y clasificaciones de estrategias en el siguiente capítulo, desde la teoría cognitiva del aprendizaje conviene analizar aquí el procesamiento de la información.

Las diferentes teorías cognitivas coinciden en definir el sistema cognitivo humano como el conjunto de operaciones y estrategias que utiliza el individuo para: a) adquirir, transformar, retener, recordar y transferir información a nuevas situaciones, y b) planificar las acciones apropiadas, en función de los objetivos propuestos; supervisar la ejecución del plan, y evaluar los resultados y el desempeño.

Este subsistema está relacionado con los procesos y estructuras de la memoria humana, que ha sido definida por Wingfield y Byrnes⁴ como nuestra capacidad de adquirir y retener información, de recordarla cuando la necesitamos y de reconocerla cuando la escuchamos o la vemos nuevamente.

Dichas teorías (Atkinson y Shiffrin, 1968, Bransford, 1979; Case, 1985; Siegler, 1986) coinciden en afirmar la existencia de diferentes tipos de sistemas de memoria. Wingfield y Byrnes (1988) consideran que dichos sistemas se caracterizan porque: a) se retienen durante diferentes períodos de tiempo y están potencialmente sujetos a diversas causas de olvido; b) contienen distintos tipos de códigos de memoria, y c) tienen diferentes limitaciones en cuanto a la cantidad de información que retienen.

⁴ Wingfield, A., y Byrnes, D.L. (1988), *Psicología y memoria humana*. Trillas, México.

Estos sistemas de memoria son: la memoria sensorial (MSS), la memoria a corto plazo (MCP) y la memoria a largo plazo (MLP). Cada sistema de memoria funciona como un almacén que se diferencia de los demás en cuanto al formato de la codificación, capacidad, duración de la huella y recuperación.

La memoria sensorial recoge la información que llega a través de los diversos órganos receptores (vista, oído, tacto) y la mantiene sólo breves décimas de segundo a fin de que actúen sobre ella los mecanismos de extracción de rasgos o de reconocimiento de patrones. La información que no interesa, y no es atendida, desaparece, dejando libre el almacén sensorial para recoger nueva información. Mientras el registro sensorial tiene limitaciones respecto a la permanencia temporal de los contenidos, es, en cambio, ilimitado en la cantidad de material informativo que puede recoger.

Es por ello que debe existir algún sistema que permita seleccionar la información que va a ser procesada de entre toda la información que llega a la memoria sensorial. Este mecanismo de selección, o de filtro, es lo que llamamos estrategia de atención, que filtra la información de manera selectiva. Esta estrategia de selección atencional va desde la memoria sensorial a la memoria a corto plazo.

La memoria a corto plazo (MCP), también llamada memoria de trabajo o memoria consciente, se concibe como un almacén destinado a conservar temporalmente la información recientemente seleccionada de la memoria sensorial, antes de ser transferida a la memoria a largo plazo. Contiene información verbal más que información sensorial.

La memoria a corto plazo tiene dos grandes limitaciones, es un almacén en el que la información permanece durante un corto intervalo de tiempo, aunque algo más prolongado que en el caso de la memoria sensorial, no sobrepasa unos segundos solamente. Por otra parte, está limitada además por la cantidad de información que puede mantener, que oscila entre 5 y 9 unidades.

Para compensar estas dos limitaciones existen estrategias que, utilizadas hábilmente, incrementan notablemente la capacidad de aprendizaje. Así, la estrategia de repetición, permite mantener el material en la memoria a corto plazo de manera indefinida, facilitando, además, así la transferencia de esos contenidos a la memoria a largo plazo. La estrategia de agrupamiento u organización permite agrupar los materiales informativos en unidades de orden superior, aumentando de este modo la capacidad de almacenaje. Mediante la estrategia de elaboración, la información entrante se relaciona con los materiales informativos existentes en el registro del sujeto facilitando la memoria a largo plazo al unir el nuevo material con los esquemas ya existentes, haciéndolo más significativo y fácil de recuperar.

Mientras que las estrategias de repetición y de organización van desde la memoria sensorial a la memoria de trabajo (o memoria a corto plazo), la estrategia de elaboración va desde la memoria a largo plazo a la memoria de trabajo o a corto plazo.

La capacidad limitada de la memoria a corto plazo tiene una repercusión en la instrucción/aprendizaje ya que un aprendiz no podrá absorber la cantidad de información que se le presente a menos que esta información este organizada y pueda conectarse con información ya existente en la memoria a largo plazo.

La memoria a largo plazo es esa parte de nuestro sistema de memoria que contiene la información organizada semánticamente. La información es codificada en términos de significados y de asociaciones entre la información nueva que se quiere aprender y la estructura de conocimiento previamente adquirida. La memoria a largo plazo no tiene limitaciones ni con relación a la capacidad de espacio de almacenaje, ni al grado de duración temporal.

Por otro lado, la eficacia en el procesamiento de la información es facilitada por un subsistema de regulación y control ejecutivo, responsable del establecimiento de las metas, la selección o construcción de las estrategias y de la supervisión y autoevaluación de la eficiencia del sujeto en dicho procesamiento de la información. Es decir, forma parte del sistema metacognitivo del individuo, el cual incluye, además, la conciencia del sujeto acerca de su propio conocimiento y su utilización productiva. Es decir, el conocimiento de los procesos sobre los cuales debe, ejecutar el control. Ese conocimiento puede afectar (Flavell y Wellman, 1977) a la naturaleza de la tarea (fácil o difícil), de la persona (si es capaz o no), de la estrategia (el tipo de estrategia adecuada para cada momento) y a la aplicación de recursos del esfuerzo y del tiempo según la tarea o las distintas partes de la tarea.

La mayoría de las concepciones de aprendizaje reconocen la naturaleza jerárquica de los procesos psicológicos responsables del aprendizaje. Miller, Galanter, y Pribram (1960) en su libro *Plans and the Structure of Behaviour* hacen extensiva la idea de que la conducta está jerárquicamente organizada. A partir de finales de los años setenta, se hace referencia a los procesos de nivel superior de los aprendices como metacognición (Brown, 1978; Brown et al., 1983; Flavell, 1979).

Schuell (1986) afirma que dos tipos de actividades metacognitivas están implicadas generalmente en el aprendizaje. El primer tipo implica regulación y orquestación de las diversas actividades que se deben llevar a cabo para que el aprendizaje tenga éxito (planificar, predecir qué tipo de información es probable que se va a encontrar, adivinar, monitorizar el proceso de aprendizaje, etc). El segundo tipo se refiere a lo que un individuo conoce y desconoce sobre el material que se aprende y los procesos implicados en aprenderlo. Flavell y Wellman (1977)

sugieren cuatro clases generales de conocimiento metacognitivo: a) las tareas, es decir el conocimiento sobre el modo en que la naturaleza de la tarea influye en la actuación en la tarea; b) la propia persona, el conocimiento sobre las propias habilidades, fuerzas y debilidades; c) las estrategias, el conocimiento referentes al valor diferencial de estrategias alternativas para mejorar la actuación; y d) las interacciones, el conocimiento de las formas en las que los tipos de conocimiento precedentes interactúan entre sí para influir en el resultado de una actuación cognitiva.

Las concepciones cognitivas del aprendizaje otorgan una importancia considerable en el papel jugado por el conocimiento anterior en la adquisición de nuevo conocimiento. El aprendizaje es acumulativo por naturaleza; nada tiene significado o es aprendido aisladamente.

A principios de los años setenta, varios estudios (Bransford y Johnson, 1972; Dooling y Lachman, 1971) demuestran que el conocimiento previo del aprendiz y la extensión a la que este conocimiento es activado en el momento del aprendizaje tiene importantes implicaciones tanto para lo que se va a adquirir, como para si el material que se estudia producirá algún significado o no en el aprendiz. Investigaciones de este tipo conducen al desarrollo de la teoría de los esquemas (Anderson, 1984), que subraya que los cuerpos de información organizados y estructurados como *esquemas* que un aprendiz trae consigo al aprender material nuevo determinan como es interpretada la tarea y lo que el aprendiz comprenderá y adquirirá estudiando la tarea.

Schuell (1986) sostiene que la investigación tradicional sobre el aprendizaje busca leyes generales aplicables a todos los individuos y a todas las áreas y a todas las materias. Sin embargo, investigadores como Chi, Glaser, y Rees, (1982) demuestran que individuos con niveles diferentes de conocimiento en un tema determinado, expertos y principiantes, resuelven los problemas de modos diferentes. Aunque existe controversia sobre la importancia relativa del conocimiento específico de campo y las estrategias de aprendizaje independientes de campo, generales (i.e. Block, 1985; Glaser, 1984; Stenberg, 1985), se reconoce generalmente (i.e. Glaser, 1985; Keil, 1984) que ambos son importantes en la mayoría de las situaciones de aprendizaje. Hay por tanto, según Schuell (1986), una relación importante entre el énfasis en el conocimiento específico de campo y la preocupación por el conocimiento previo que se evidencia en la investigación sobre el aprendizaje cognitivo.

Una diferencia importante entre las concepciones de aprendizaje conductista y cognitivas se refiere a la naturaleza de lo que un individuo aprende. Los enfoques conductistas sugieren que el aprendiz adquiere asociaciones o conexiones entre un estímulo y una respuesta (Thorndike, 1913) o que la cuestión de lo que un individuo podría adquirir internamente es totalmente irrelevante

para comprender los factores responsables para el aprendizaje (i. e., cambios en la conducta) (Skinner, 1950).

Los psicólogos cognitivos, por otro lado, están preocupados principalmente por el significado más que en la conducta en sí, es decir una preocupación por la manera en la que un individuo extrae significado de alguna experiencia. El énfasis está en la comprensión, no solamente en aprender cómo realizar una tarea, y en la adquisición de conocimiento más que en la adquisición de conducta. Generalmente, este conocimiento se representa por medio de complejas estructuras de conocimiento más que por simples asociaciones. Estas estructuras de conocimiento están conceptualizadas normalmente como redes de información especificando la relación entre diversos hechos y acciones (i.e. J.R. Anderson, 1980; Norman et al., 1975). En el aprendizaje cognitivo hay, sin embargo, otras formas de conceptualizar lo que un individuo adquiere, por ejemplo, en la psicología cognitiva se suele hacer una diferenciación entre conocimiento proposicional (declarativo y procedimental), existen a la vez otras formas de representación del conocimiento (i.e. Gagné y White, 1978; Schuell, 1985) y varios sistemas de memoria diferentes (Tulving, 1985).

La mayoría de las concepciones de aprendizaje reflejan una preocupación predominante por las formas más complejas de aprendizaje, es decir, los tipos de aprendizaje frecuentemente caracterizados como "significativos" o como afirma Norman (1978:39) aprender para comprender:

I do not care about simple learning ... that only takes 30 minutes. I want to understand real learning, the kind we all do during the course of our lives ... I want to understand the learning of complex topics ... [those] with such a rich set of conceptual structures that it requires learning periods measured in weeks or even years.

Bransford y McCarrel (1974), y Moravcsik (1979) se refieren al aprendizaje significativo como aquel en el que la información está estructurada u organizada y puede servir como objeto de comprensión, sin embargo, investigadores como Pressley y Levin (1983a, 1983b) incluyen muchas formas de aprendizaje más simples, como la elaboración o el uso de técnicas nemotécnicas, ya que en su opinión implican también procesos de pensamiento superiores.

1.3.2.1 Piaget

La idea central de la teoría de Jean Piaget (1971) es el desarrollo intelectual, para ello se basa en observaciones de las conductas de niños y adolescentes. Piaget opina que el desarrollo del pensamiento lógico sucede en tres etapas.

Destaca que el aprendizaje es una construcción personal del sujeto, y explica la génesis del conocimiento mediante la construcción de estructuras que surgen en el proceso de interacción del organismo con el ambiente.

Divide el desarrollo cognitivo de los niños y adolescentes en cuatro etapas: sensorio-motor, preoperacional, operacional concreta y operacional formal.

1. Etapa Sensorimotor (hasta los 2 años). Durante esta etapa los niños exploran el mundo usando sus sentidos y sus habilidades motrices. Todos los niños tienen conductas innatas, o reflejas. La conducta intencional surge después, al final de la etapa sensoriomotor los niños pueden representar objetos y acontecimientos. Durante esta etapa, el niño adquiere una comprensión básica del espacio y el tiempo: el niño aprende, por ejemplo, que los objetos existen, aunque no puedan ser percibidos, que un objeto sólo puede ocupar un espacio al mismo tiempo y que determinados eventos y acciones producen determinadas consecuencias. Piaget (1971) señala que un niño de seis meses pierde interés por un objeto que anteriormente le producía mucho interés, desde el mismo momento en que éste es colocado debajo de algo, aunque el niño sea capaz de destaparlo y recuperarlo. La explicación de Piaget es que los niños pequeños no reconocen al principio que un objeto pueda existir si no lo perciben. Los niños mayores, entre nueve y doce meses, resuelven este problema, pero recuerdan la posición espacial en términos de sus propias acciones: su idea del espacio es al principio egocéntrica.
2. Etapa Preoperacional (2 a 7 años). Los niños en esta etapa tienen una mayor capacidad para pensar en cosas, y pueden usar símbolos para representar mentalmente los objetos. El pensamiento de los niños se puede caracterizar como *irreversible*. La *reversibilidad*, según Piaget es la habilidad de modificar la dirección del propio pensamiento pudiendo regresar al punto de partida: $7 + 5 = 12$, por tanto $12 - 5 = 7$.

Otro ejemplo es la tarea con tres palillos (A, B, C): a los niños se les muestra que A es mayor que B, después que B es mayor que C, sin ver A y B juntos se les pide que comparen. Los niños más jóvenes no pueden realizar esta inferencia transitiva, porque no pueden comparar premisas separadas. Otra característica del pensamiento del niño preoperacional consiste en ignorar procesos y centrarse en estados.

3. Estado de Operaciones Concretas (7 a 11 años). En esta etapa los niños comienzan a resolver problemas de lógica. Asimismo, han adquirido el concepto de reversibilidad. Otra diferencia con niños de la etapa pre-operacional es que éstos responden a apariencias percibidas. Para demostrarlo, Flavell (1986) realizó un experimento

mostrando a los niños un coche rojo y cubriéndolo después con un filtro que le daba una apariencia de color negro. Al preguntar a los niños de tres años, éstos respondían "negro", los niños de siete años respondían "rojo". Es decir, los niños pertenecientes al estado de operaciones concretas son capaces de responder a una realidad inferida, viendo cosas en el contexto de otros significados; los niños de la etapa pre-operacional carecen de la habilidad para inferir el significado más allá de lo que ven. Piaget reivindica que en este período los niños son capaces de ponerse en el lugar de otra persona y entender otros puntos de vista diferentes a los suyos. Este cambio se conoce como el cambio del "egocentrismo" al "alocentrismo". En esta etapa el niño puede formar conceptos, ver relaciones, y resolver problemas, pero solamente mientras implique objetos y situaciones que le sean familiares, ya que carecen de la capacidad de abstracción.

4. Etapa de Operaciones Formales (desde los 11 años en adelante). En este periodo aparece la habilidad de tratar con situaciones hipotéticas o potenciales. Los adolescentes comienzan a pensar acerca de su pensamiento. Este desarrollo les conduce a buscar fórmulas para comprobar hipótesis. Las habilidades que forman el pensamiento de operaciones formales -pensar de una forma abstracta, comprobar hipótesis, y formar conceptos que son independientes de la realidad física- son cruciales en el aprendizaje de habilidades superiores. Según Piaget, en esta etapa es cuando se alcanza el desarrollo cognitivo pleno.

Piaget (1971) considera que el crecimiento cognitivo ocurre por mediación de tres variantes funcionales: La organización, la adaptación y el equilibrio. Estas variantes son heredadas y se supone que intervienen en cada una de las etapas del desarrollo:

- a) La organización integra los esquemas⁵ en un sistema de orden superior.
- b) La adaptación es un proceso complementario que incluye la asimilación y la acomodación. La asimilación es la incorporación de un objeto o concepto nuevo dentro de estructuras cognitivas ya existentes. La acomodación es el cambio en las estructuras cognitivas para incluir experiencias nuevas.
- c) El equilibrio es el esfuerzo constante para encontrar el punto medio, un estado de balance entre el niño, el mundo y las estructuras cognitivas del niño. Piaget supone que las personas desean un estado de equilibrio; así continuamente ensayan la adecuación de sus procesos mentales. Si aplican un determinado esquema para actuar y funciona, se obtiene

⁵ Para Piaget, un esquema es un patrón organizado de comportamiento que la persona utiliza para pensar y actuar en una situación.

el equilibrio. Si el esquema no produce un estado satisfactorio, entonces hay un desequilibrio.

1.3.2.2 Bruner

A finales de los años cincuenta y principios de los sesenta, algunos autores comienzan a formular teorías cognitivas de aprendizaje. Por ejemplo, Bruner (1957, 1961) habla del aprendizaje en términos de descubrimiento e ir más allá de la información dada. Según Bruner (1957:51), el aprendizaje tiene lugar cuando: "an organism ... code[s] something in a generic manner so as to maximize the transferability of the learning to new situations"

Bruner identifica cuatro clases de condiciones bajo las cuales ese aprendizaje se produce:

- a) La disposición para aprender o actitud hacia el aprendizaje.
- b) Un estado de necesidad apropiado, en el que exista un nivel óptimo de motivación.
- c) Dominio anterior del aprendizaje original, y su importancia para una codificación genérica.
- d) Diversidad de instrucción.

Bruner (1966:72) sostiene que el papel del profesor debe ser el de crear situaciones en las que los estudiantes puedan aprender por sí mismos en lugar de facilitarles toda la información "We teach a subject not to produce little living libraries on that subject, but rather to get a student to think ... for himself, to consider matters as a historian does, to take part in the process of knowledge-getting. Knowing is a process, not a producto."

Brunner (1966) sugiere que los estudiantes deberían aprender implicándose activamente con conceptos y principios, y que se les debería alentar a tener experiencias y realizar experimentos que les permitan descubrir principios por sí mismos.

Entre las ventajas del aprendizaje por descubrimiento, Berlyne (1965) destaca que despierta la curiosidad de los estudiantes, motivándoles a continuar trabajando hasta que encuentren las respuestas. Slavin (1991) afirma que este enfoque puede enseñar habilidades para la resolución de problemas independientemente, y puede forzar a los estudiantes a manipular la información en lugar de absorberla simplemente.

El concepto de aprendizaje por descubrimiento ha jugado un papel importante en las teorías constructivistas⁶.

A diferencia de Piaget, interesado en describir y explicar el desarrollo intelectual por etapas, Bruner estudia las relaciones entre el desarrollo, la enseñanza y el aprendizaje. Bruner rechaza la teoría de Piaget, según la cual los niños y los jóvenes sólo pueden aprender hasta el límite

⁶ Según la teoría constructivista, los estudiantes construyen el significado por sí mismos. El papel del profesor es el de ofrecer a los estudiantes oportunidades para experimentar con ideas y ayudar a guiar su descubrimiento de conceptos críticos. (Véase por ejemplo, Lampert, 1986; Brown, Collins, y Duguid, 1989; Williams, 1989.

marcado en cada período de desarrollo “cualquier materia puede ser enseñada a cualquier niño de cualquier edad en forma a la vez honesta y eficaz.” (Bruner, 1960: 33; en Puente, 1994:61).

Según Bruner, el aprendizaje es un proceso constante de obtención de una estructura que representa el mundo físico e interactúa con él. A medida que las personas adquieren una estructura cognitiva más integrada (aprender conceptos, habilidades para resolver problemas, etc.), también tienen mayor facilidad para el aprendizaje abstracto y autónomo a nivel superior. Con respecto a la educación, Bruner opina que el aprendizaje deberá tener lugar inductivamente, desplazándose desde ejemplos específicos presentados por el profesor a generalizaciones acerca de la materia en cuestión que son descubiertas por los alumnos.

Bruner (1966) identifica seis características del desarrollo cognitivo o intelectual:

1. El desarrollo se caracteriza por una creciente independencia de la respuesta respecto a la naturaleza inmediata del estímulo.
2. El crecimiento se basa en la internalización de estímulos en un sistema de almacenamiento, el cual corresponde al ambiente (el niño puede ir paulatinamente más allá de los estímulos, ya que posee un modelo del mundo con el cual empezar a hacer predicciones).
3. El desarrollo intelectual consiste en una capacidad creciente de decir a uno mismo y a los demás, por medio de palabras o símbolos, lo que uno ha hecho o lo que hará, pasando de una menor dependencia de los estímulos a las secuencias lógicas del comportamiento.
4. El desarrollo intelectual se basa en una interacción sistemática y contingente entre un maestro y un alumno.
5. La enseñanza se facilita enormemente con el lenguaje, convirtiéndose éste en el instrumento que el sujeto puede emplear para poner orden en el ambiente.
6. El desarrollo intelectual se caracteriza por una capacidad cada vez mayor para resolver simultáneamente varias alternativas, para atender varias secuencias en el mismo momento y para organizar el tiempo y la atención de manera apropiada para esas exigencias múltiples.

Bruner (1966) propone tres etapas o modos de representar el conocimiento:

1. Representativo (enativo). El período transcurre desde el nacimiento hasta los tres años aproximadamente, pero se mantiene durante toda la vida. En este modo, las palabras, las imágenes y los símbolos tienen poca importancia. El conocimiento se limita principalmente a la información sobre la manipulación del ambiente o a alguna otra conducta externa.

2. Icónico. Este período se extiende desde los tres años hasta los ocho, aproximadamente. se produce una sustitución de los objetos y las acciones por las imágenes que pueden ser visuales o mentales.
3. Simbólico. Esta etapa comienza a partir de los siete u ocho años. En este período, los símbolos (principalmente palabras) son empleados para representar gente, objetos y eventos. Mediante los símbolos se origina el pensamiento abstracto.

Bruner opina que los niños y jóvenes, cualquiera que sea su edad o niveles de desarrollo intelectual amplían sus conocimientos con la formulación y prueba de hipótesis.

1.3.2.3 Ausubel

El primer modelo sistemático de aprendizaje cognitivo es, sin embargo, la teoría de la subsunción del aprendizaje verbal significativo de Ausubel (1962, 1963). Ausubel señala que esta teoría se refiere solamente al aprendizaje "receptivo", en contraposición al de "descubrimiento", y significativo, en contraposición a memorístico. Según esta teoría, la información potencialmente lógica, y nueva es subsumida, es decir, incorporada en la estructura cognitiva existente del aprendiz.

El modelo teórico de Ausubel incluye una serie de factores principales entre los que cabe destacar:

- 1) La disponibilidad de una estructura cognitiva existente - jerárquicamente organizada con una diferenciación progresiva dentro de un campo dado de conocimiento desde conceptos más inclusivos a menos inclusivos - es considerada como el factor principal que afecta el aprendizaje significativo, y el uso de "organizadores avanzados" (modelos u otros tipos de representación que proporcionan una visión estructurada del material a aprender) puede ayudar a asegurar que tal disponibilidad existe.
- 2) Otro factor importante es que el nuevo material es discriminable desde la estructura cognitiva existente que lo subsume. esta discriminabilidad puede estar facilitada por la repetición y/o señalando las semejanzas y diferencias entre los nuevos materiales y sus supuestos subsuntores en la estructura cognitiva.
- 3) La retención de material significativo es influenciada por la repetición, el período de tiempo que los conceptos subsuntores relevantes han formado parte de la estructura cognitiva del aprendiz, el uso de modelos apropiados, y la exposición multi-contextual.

Ausubel (1968) señala que el aprendizaje debe ser significativo, y recuerda las diferencias entre aprendizaje mecánico y aprendizaje significativo. Mientras en el aprendizaje mecánico las tareas de aprendizaje constan de asociaciones puramente arbitrarias, en el aprendizaje

significativo las tareas están relacionadas de forma congruente. El aprendizaje significativo, según Ausubel, requiere dos condiciones esenciales:

- a) disposición del sujeto a aprender significativamente, y
- b) material de aprendizaje potencialmente significativo, es decir que el material tenga sentido lógico y que la estructura del sujeto tenga ideas de afianzamiento relevante con las que pueda relacionarse el material nuevo.

Esta incorporación de la nueva información a las ideas ya existentes puede ser derivativa (es sólo un ejemplo de las ideas presentes en el sujeto), correlativa (una extensión o modificación de esas ideas) o combinatorial (no relacionada con las ideas específicas, sino con el fondo general de conocimiento).

La idea central de la teoría de Ausubel es, pues, que la información nueva, potencialmente significativa, se incorpora dentro de la estructura cognitiva del estudiante. Para ello es imprescindible la existencia de una estructura cognitiva y, cuando ésta no existe, hay que recurrir a los organizadores previos.

El modelo de instrucción de Ausubel es el llamado aprendizaje receptivo, según el cual el trabajo del profesor es el de estructurar la situación de aprendizaje, seleccionar materiales que son adecuados para los estudiantes, y después presentarlos en clases bien organizadas progresando desde ideas generales a detalles específicos.

El objetivo de la enseñanza estriba en ayudar a los estudiantes a comprender el significado de la información presentada de forma que puedan combinar el nuevo material con lo que ya saben.

Ausubel concibe la estructura cognitiva como una pirámide cuya cúspide está formada por las proposiciones y conceptos más generales, el nivel medio está compuesto por los subconceptos y la base está configurada por la información específica y los hechos concretos. La mejor forma de adquirir nueva información es asimilarla dentro de dicha estructura cognitiva mediante un proceso llamado subsunción. Este proceso tiene lugar cuando se relaciona una idea con otra ya existente, modificándose o dándose sentido a ambas. La subsunción o inclusión puede realizarse de varias maneras. La subsunción derivativa ocurre cuando el material incorporado es sólo un ejemplo de conceptos que ya tiene el sujeto en su estructura cognitiva, por lo tanto, derivable de ésta. La subsunción correlativa ocurre cuando el nuevo material es una extensión, elaboración o modificación de ideas ya aprendidas, por tanto, no derivable ni implícito en la mente del sujeto. Finalmente se puede aprender por subsunción combinatoria que ocurre cuando no existe una relación con una proposición subordinada ni tampoco con una supraordinada en la estructura cognitiva ya existente.

Ausubel considera que el aprendizaje humano tiene lugar por medio de un proceso significativo al relacionar la nueva información a conceptos cognitivos o proposiciones existentes. El significado no es una respuesta implícita, sino una experiencia consciente claramente articulada y perfectamente diferenciada que surge cuando signos significativos, símbolos, conceptos, o proposiciones son relacionadas e incorporadas en la estructura cognitiva del individuo siguiendo una base sustantiva y no arbitraria.

Según Ausubel, es esta relación la que explica una serie de fenómenos: la adquisición de significados nuevos (conocimiento), la retención, la organización psicológica del conocimiento como una estructura jerárquica, y finalmente la aparición del olvido.

La teoría cognitiva del aprendizaje significativo de Ausubel es quizás mejor entendida comparándola con el aprendizaje memorístico. Ausubel describe el aprendizaje memorístico como el proceso de adquisición de material como "... discrete and relative isolated entities that are relatable to cognitive structure only in an arbitrary and verbatim fashion, not permitting the establishment of [meaningful] relationships." (Ausubel:108; en H.D. Brown, 1987:65)

Es decir, el aprendizaje memorístico implica el almacenamiento mental de elementos con poca o ninguna asociación con la estructura cognitiva existente.

El aprendizaje significativo, por otro lado, puede ser descrito como un proceso consistente en relacionar y asentar el nuevo material con importantes entidades establecidas en la estructura cognitiva. Cuando el nuevo material entra en el campo cognitivo, interactúa, y es subsumido apropiadamente bajo, un sistema conceptual inclusivo.

El hecho de que el material sea subsumible, es decir relacionable con elementos estables en la estructura cognitiva, explica su significatividad.

La diferencia entre el aprendizaje memorístico y el significativo se hace patente al considerar la eficacia relativa de las dos clases de aprendizaje en relación a la retención, o la memoria a largo plazo.

A este respecto, consideramos al igual que Beltrán (1993) que el aprendizaje es un proceso significativo, ya que en el aprendizaje no se construyen asociaciones entre estímulos y respuestas, sino significados; el sujeto al aprender, extrae significados de su experiencia de aprendizaje, por tanto, la adquisición de un conocimiento determinado exige la realización de determinadas actividades mentales que deben ser adecuadamente planificadas. No todas las personas conocen esos procesos de aprendizaje, por eso la psicología cognitiva se ha preocupado, en los últimos años, por identificar los procesos cognitivos de los sujetos mientras aprenden. La identificación y diagnóstico de estos procesos es lo que permitirá arbitrar programas de mejora y de intervención educativa, y aquí es donde tienen sentido las estrategias de aprendizaje.

Por tanto, el aprendizaje es también estratégico, es decir, exige utilizar diversas estrategias de procesamiento que facilitan el componente de auto-gobierno del aprendizaje y el componente del pensamiento. Los estudiantes utilizan estrategias generales como organizar, elaborar, repetir, controlar, evaluar, etc. Estas estrategias son cruciales para el aprendizaje eficaz. sin ellas, el aprendizaje puede sufrir graves deterioros.

1.3.2.4 Gagné

Robert Gagné comienza a elaborar su teoría a finales de los años sesenta, comenzando su enfoque desde posturas conductistas, no obstante, a partir de finales de los años setenta cambia su enfoque inicial aproximándose a posiciones cognitivistas que incluyen variables mediacionales en sus análisis y formulaciones del comportamiento. Gagné (1987) afirma que el aprendizaje es un conjunto de procesos que tienen como objeto el procesamiento de la información. Una vez que la estimulación recibida por diferentes fuentes llega al sujeto, la información es transformada por éste en los diferentes canales por los que pasa hasta que es procesada en su totalidad. El objetivo del modelo de Gagné es describir el sistema funcional de la cognición con el fin de identificar su estructura y los procesos que es necesario tener en cuenta para explicar cómo se produce el aprendizaje. Para Gagné, instrucción y aprendizaje son dos procesos que se estudian de una forma conjunta e interrelacionada, su objetivo fundamental es elaborar una teoría explicativa sobre el aprendizaje que sirva de guía en el diseño de situaciones instructivas.

Vidal y Manjon (1993) exponen sintéticamente la taxonomía de tipos o categorías de aprendizaje de Gagné (1965):

1. Aprendizaje de signos: Este tipo de aprendizaje consiste en la asociación de una respuesta y estímulos de carácter simple y difuso. Hace referencia a condiciones estimulantes apropiadas para la consecución de una respuesta condicionada.
2. Aprendizaje por estímulo-respuesta: El nexo que se establece entre estímulo y respuesta es concreto y preciso. También llamado por Skinner "Condicionamiento Operante."
3. Aprendizaje por encadenamiento: Surge cuando los vínculos sencillos se encadenan en una secuencia u orden de acciones determinada.
4. Aprendizaje por asociación verbal: Consiste en un tipo particular de aprendizaje por encadenamiento, donde estímulos, respuestas y vínculos son palabras.
5. Aprendizaje por discriminación múltiples: Supone el establecimiento de respuestas diversas y claramente diferenciadas ante cadenas de estímulos, también diversos y a pesar de las similitudes que puedan existir entre ellos. Este aprendizaje implica asociaciones de varios elementos, pero también implica separar y discriminar.

6. Aprendizaje de conceptos: Hace referencia a la abstracción de cualidades de los objetos y situaciones, de manera que sus respuestas futuras se encuentran controladas por esas cualidades abstractas. Significa responder a los estímulos en términos de propiedades abstractas.
7. Aprendizaje de reglas o principios: Supone un encadenamiento de conceptos, lo que implica la presencia de reglas.
8. Solución de problemas: Es un tipo de aprendizaje que implica el establecimiento de relaciones entre dos o más principios de los elaborados en la categoría anterior para dar respuestas a situaciones problemáticas. La solución de un problema consiste en elaborar, con la combinación de principios ya aprendidos, un nuevo principio. La dificultad radica, según Gagné, en que la persona que aprende debe ser capaz de identificar los trazos esenciales de la respuesta, o nuevo principio, que dará la solución, antes de llegar a la misma.

En la anterior clasificación de Gagné, los grados inferiores son menos complejos, y constituyen la base de los niveles superiores. En ella las teorías y datos del marco conductual son básicas y hasta dominantes. En obras posteriores (Gagné y Briggs, 1979), sin embargo, Gagné armoniza la tradición conductal con aportaciones de la psicología cognitiva, considerando el aprendizaje humano como un proceso cognitivo interno de procesamiento de información que tiene como resultado ciertos tipos de capacidades y conductas.

Con posterioridad, Gagné centra su atención en las capacidades del sujeto que aprende, llegando a elaborar un modelo de actividad interna, inspirándose en el procesamiento de la información. Su modelo de aprendizaje se basa en la interacción de tres factores externos (contigüidad de los estímulos, repetición, y contingencias de refuerzo) y tres factores internos (la información fáctica, las habilidades intelectuales, y las estrategias).

Basándose en esta conceptualización del aprendizaje, Gagné clasifica los estados de aprendizaje en cinco grupos de habilidades o capacidades. Las diferentes capacidades dependen de los contextos de las tareas y se distinguen no sólo porque suponen actuaciones distintas sino también diferentes porque requieren condiciones de aprendizaje internas y externas diferentes. Según Gros (1995) los distintos tipos de capacidades postuladas por Gagné son los siguientes:

1. La información verbal. Lo fundamental de la información verbal es su organización, ya que ésta nos permite poder recuperarla y, por consiguiente, utilizarla adecuadamente.

2. Habilidades intelectuales. Son aquellas que capacitan al hombre para responder a las conceptualizaciones de su medio. Las habilidades intelectuales permiten la utilización de símbolos.
3. Estrategias cognitivas. Suponen una habilidad para el gobierno de la propia conducta del aprendiz. Son capacidades internamente organizadas que sirven para realizar procesos tales como atender, codificar, recuperar información, aprender reglas, etc.. según Gagné (1974) cuanto mayor sea el número y la consistencia de las estrategias cognitivas que posea una persona, mayor será el número de aprendizajes que pueda realizar de una forma autónoma.
4. Las actitudes. Gagné (1990) considera que las actitudes son estados complejos del organismo humano que afectan a la conducta del individuo hacia las personas, cosas o acontecimientos. Las actitudes, según Gros (1995) están relacionadas con la forma de actuación de la persona ante las situaciones o personas que le rodean.
5. Las habilidades o destrezas motrices. Son capacidades aprendidas, inherentes a conductas cuyos resultados se reflejan en la rapidez, precisión, vigor o uniformidad del movimiento corporal.

Araujo y Chadwick (1988) exponen las fases que se siguen en el proceso de aprendizaje según Gagné, de la siguiente forma:

- a. Motivación: Expectativas del sujeto frente a la actividad a realizar.
- b. Aprehensión: Atención y percepción selectiva de los estímulos relevantes.
- c. Adquisición: Codificación de la información.
- d. Retención: Transferencia de la información a la memoria a largo plazo.
- e. Evocación: Recuperación de la información de la memoria a largo plazo.
- f. Generalización: Recuperación de contenidos adquiridos en situaciones diferentes de la actual.
- g. Desempeño: Emisión de una respuesta que demuestra lo aprendido y hace posible la retroalimentación.
- h) Retroalimentación: Percepción de que las acciones han alcanzado los objetivos previstos.

1.3.2.5 la teoría de los Esquemas: Rumelhart y Norman

La teoría de Rumelhart y Norman (1978) se puede considerar como la primera teoría global del aprendizaje cognitivo que intenta justificar el proceso de aprendizaje en el seno de una teoría de la memoria a largo plazo basada en esquemas, aunque subrayan que el aprendizaje no es un proceso unitario "Learning is not a unitary process: No single mental activity corresponding to

learning exists ... and no single theoretical description will account for the multitude of ways by which learning might occur." (Rumelhart y Norman, 1978:50).

Rumelhart y Norman⁷ (1978) sugieren tres clases de aprendizaje cualitativamente diferentes:

a) Acrecentamiento, o la codificación de nueva información en esquemas existentes. La mayoría de los modelos de memoria implican aprendizaje por acrecentamiento. La nueva información es interpretada en esquemas preexistentes, y este proceso ocurre sobre todo cuando el material que se aprende es compatible con esquemas ya disponibles en la memoria. La nueva información es añadida al conocimiento que se encuentra ya en la memoria sin que se produzcan cambios en el modo en el que se organiza el conocimiento. Según Schuell (1986a), el acrecentamiento implica la adquisición de información factual a la que algunos también denominan memorización.

Resnick (1984) considera que este tipo de aprendizaje es similar al concepto de asimilación de Piaget.

b) Reestructuración o creación de esquemas, o el proceso mediante el que se crean nuevos esquemas.

c) Ajuste o evolución de esquemas, consistente en la modificación lenta y ajuste de un esquema como resultado de su uso en diferentes situaciones.

En cuanto a la reestructuración y el ajuste, Resnick (1984) opina que son similares al concepto de acomodación de Piaget. Según Schuell (1986a) tanto la reestructuración como el ajuste puede tener lugar sin añadir nuevo conocimiento, es decir el aprendiz puede poseer ya toda la información necesaria, y lo único que ocurre en este caso es una reorganización del conocimiento existente.

Rumelhart y Norman (1978) sugieren dos formas básicas para que suceda la reestructuración:

a) *Inducción de esquemas*, una forma de aprendizaje por contigüidad en la que cierta co-ocurrencia de esquemas resulta en la formación de nuevos esquemas.

b) *Generación modelada (patterned-generation)*, en la que un nuevo esquema es copiado con modificaciones sobre un esquema antiguo. Esta copia se forma mediante estrategias de aprendizaje que involucren pensamiento, ejemplos, analogías, metáforas, diálogo socrático, etc. Rumelhart y Norman (1981) afirman que el aprendizaje que implica la creación de esquemas nuevos ocurre como resultado de procesos analógicos, es decir, aprendemos nuevos esquemas relacionando la nueva información con esquemas antiguos en formas analógicas.

⁷ La sugerencia de que solamente existe más de un tipo de aprendizaje no es exclusiva de las últimas teorías de aprendizaje cognitivo. Kimble (1961) habla de diferencias entre el condicionamiento clásico y operante, y Gagné (1965) postula ocho tipos diferentes de aprendizaje partiendo del condicionamiento operante a la resolución de problemas.

Con respecto al ajuste, éste es considerado como el acoplamiento sutil del conocimiento a la tarea. Ya existen esquemas adecuados y contienen el conocimiento apropiado, pero no alcanza su propósito de modo eficiente, de modo que es preciso ajustar el conocimiento, adaptarlo continuamente a la tarea. El ajuste es un proceso que implica la sintonización lenta y gradual de esquemas existentes, pudiendo durar, según Schuell (1986a), toda la vida. La práctica es la única manera de conseguir el ajuste.

La mayor parte de las teorías cognitivas sobre el aprendizaje utilizan el concepto de esquema para describir el sistema de referencia que permite relacionar las nuevas informaciones que recibe el sujeto con informaciones obtenidas en ocasiones anteriores.

La teoría de los esquemas es una teoría sobre la organización y la representación del conocimiento en la memoria a largo plazo. Según esta teoría, todo el conocimiento que posee la persona está empaquetado en unidades de conocimiento. Éstos tienen información sobre el conocimiento y también sobre cómo usarlo. es decir, una misma representación del conocimiento posee información declarativa y procedimental.

Rumelhart y Norman son los que, en nuestra opinión, han elaborado una teoría sobre los esquemas que permite tener una visión más amplia y general ya que, no sólo tratan de explicar el funcionamiento de los esquemas sino su génesis y desarrollo.

La teoría de Norman y Rumelhart se construye a partir del estudio de los modelos de organización de la información en las estructuras de almacenamiento a largo plazo. La tesis sostenida por ambos autores es que la información se almacena y organiza a través de esquemas estando el proceso de aprendizaje en función de los mismos.

Un esquema es, según la definición de Rumelhart (1984:163) "una estructura de datos para representar conceptos genéricos almacenados en la memoria."

Para que un conjunto de informaciones puedan formar un esquema deben cumplir las siguientes características: poseer variables, encajarse uno dentro de otro, representar conceptos genéricos, representar el conocimiento más que sus definiciones, constituirse como informaciones de procesos activos y actuar como mecanismos de reconocimiento.

Según Rumelhart y Norman (1978, 1981), pueden distinguirse tres tipos de aprendizaje: agregación o crecimiento, reestructuración y ajuste.

1. Mediante el crecimiento se acumula nueva información a los esquemas ya existentes. Sin embargo, no siempre se pueden utilizar los esquemas ya existentes. Por este motivo, es necesario formar nuevos esquemas. Para ello, existen dos mecanismos básicos: el ajuste y la reestructuración.

2. El ajuste es producto de la práctica y tiene como consecuencia la modificación del campo de aplicación de un esquema, pero para que se produzcan nuevos esquemas debe producirse un aprendizaje mediante reestructuración.
3. La reestructuración implica una modificación no sólo de las constantes y variables de los esquemas sino también de la estructura de los mismos.

1.3.2.6 La teoría ACT de John Anderson⁸

La mayor parte del trabajo reciente en la psicología cognitiva ha tenido lugar dentro del área de la inteligencia artificial, cuyo objetivo ha sido el desarrollar programas de ordenadores que puedan aprender. Desde finales de los años setenta, el interés por simular el aprendizaje se ha intensificado, especialmente con la teoría del ACT de J. R. Anderson (1982, 1983). En general, los intentos por definir el aprendizaje cognitivo han destacado un sistema de procesos, relaciones entre conceptos y/o hechos, y la reestructuración de esquemas.

El ACT es un modelo de memoria y aprendizaje propuesto por John Anderson (1983), donde se presuponen tres estructuras de memoria: declarativa, procedimental y de trabajo y varios procesos: codificación, almacenamiento, recuperación, emparejamiento, ejecución y actuación.

La activación puede proceder bien de los estímulos externos o bien del propio sistema, como consecuencia de una acción. La activación mide lo estrechamente asociada que una pieza de información está con respecto a la información actualmente usada. Cada nodo, es decir cada punto en la estructura de conocimiento que representa conceptos específicos, relaciones entre conceptos o imágenes, tendrá una fuerza asociada que es básicamente función de su frecuencia de uso. Al ser limitada la memoria de trabajo solo admite un número no superior a diez nodos simultáneamente, por lo tanto, los nodos más fuertes son los que tienen más probabilidad de estar activados. En definitiva, los conocimientos declarativos más frecuentemente usados son los que tienen mayor probabilidad de estar activados en la memoria de trabajo.

El conocimiento declarativo se refiere al conocimiento acerca de las cosas y se cree que está representado en la memoria como una red interrelacionada de hechos en forma de proposiciones, mientras que el conocimiento procedimental es el conocimiento acerca de cómo ejecutar acciones. Anderson (1982, 1983, 1987) plantea que el aprendizaje del conocimiento procedimental pasa por tres etapas: etapa declarativa, etapa de compilación y etapa procedimental.

Todo aprendizaje comienza con una etapa declarativa. Cuando un individuo recibe una nueva información, ésta se codifica en una red de proposiciones como conocimiento declarativo. La

⁸ Esta teoría es completada en relación con la adquisición de una segunda lengua en el apartado 2.9.8

activación de varias proposiciones en esta red se determina por la fuerza de la asociación entre los nodos que pueden modificarse mediante la práctica, la experiencia y con el paso del tiempo.

El conocimiento declarativo es el conocimiento que poseemos de las cosas, es la información "estática" de la memoria. Según Anderson, el conocimiento declarativo se representa como una red de proposiciones o conceptos significativos que se representan en la memoria a largo plazo como núdulos conectados entre sí. El conocimiento procedimental, se refiere a la habilidad de comprender y generar lengua o aplicar nuestro conocimiento de reglas para resolver un problema.

Según la teoría ACT, durante la etapa declarativa los procedimientos para la ejecución de acciones se utilizan para interpretar la nueva información de manera que dirija o guíe la ejecución del aprendiz hacia el manejo de la tarea en cuestión. En algún punto, este conocimiento declarativo es compilado en procedimientos de alto nivel (producciones) que aplican el conocimiento e incrementan la eficacia en el manejo de las tareas de aprendizaje. La compilación implica dos subprocesos: la proceduralización y la composición. La proceduralización hace que se elaboren versiones procedimentales del conocimiento declarativo. La información declarativa se convierte en producciones relativamente torpes, pero bastante más automatizadas que en la etapa anterior. La composición representa la fusión de varias producciones. Durante la proceduralización, las producciones están organizadas en secuencias, pero no existe una ligazón fina entre las diversas secuencias de una producción, con la composición todas las secuencias se compilan en una sola producción. Finalmente, se utiliza un sistema adaptativo denominado ajuste (afinamiento), el cual constituye un proceso que refina el procedimiento. La base del ajuste se encuentra en tres mecanismos de aprendizaje:

1. Generalización, proceso mediante el cual las reglas de producción se amplían en su rango de aplicación. cuando dos producciones tienen condiciones comunes tienden a generalizarse.
2. Discriminación, proceso mediante el cual las reglas de producción se restringen en su rango de aplicación. Para que se realice una discriminación es necesario que el sistema disponga de casos de aplicación correcta e incorrecta de la producción.
3. Fortalecimiento, proceso a través del cual las reglas más eficientes se fortalecen y las menos eficaces se debilitan. Este mecanismo garantiza mayor rapidez y eficacia de emparejamiento en las producciones.

Generalizar y discriminar son considerados los procesos componentes inductivos del sistema de aprendizaje implícito en el modelo de Anderson. Debido a su naturaleza inductiva, ambos mecanismos pueden fallar y generar producciones incorrectas o inapropiadas, como, por ejemplo, falsa generalización, subgeneralización y discriminación sin utilidad.

1.3.3 Asociacionismo y Cognitivismo comparados

Para Arnau (1982), los dos paradigmas básicos que se encuentran presentes en la psicología experimental, asociacionismo y cognitivismo, difieren en los siguientes aspectos fundamentales:

1. El asociacionismo considera a los organismos, en general, como resultado de las condiciones ambientales, de forma que todo tipo de relación se regula por el principio de causa-efecto. Según este principio, no sólo se condicionan los objetos estímulos y las respectivas respuestas emitidas, sino también las relaciones que cambian entre ellos.
2. El paradigma cognitivo, sin embargo, no se centra en el carácter adaptativo de los organismos, sino que tiene como objetivo primordial el carácter de asimilación de la información del medio ambiente. Los organismos no constituyen un simple resultado o subproducto de las condiciones ambientales, sino que se considera al sujeto dotado de una serie de predisposiciones o capacidades que le permiten seleccionar, extraer, elaborar y tomar decisiones a partir de la información que recibe del medio ambiente.
3. Los términos y vocablos utilizados son diferentes en ambos paradigmas. El paradigma conductista utiliza términos tales como refuerzo, hábito, impulso, extinción, olvido, etc.
4. El paradigma cognitivo, por su parte, utiliza una terminología que, en general, procede de disciplinas como la ingeniería, la informática, la cibernética, etc., tales como codificación, almacenamiento, recuperación, esquema, flujo de información, etc. Las teorías desarrolladas dentro del paradigma cognitivo han surgido, principalmente, a partir de modelos computacionales.
5. Las teorías provenientes del paradigma asociacionista se centraron especialmente en el análisis del entrenamiento animal.

Presentamos a modo de síntesis las diferencias más importantes entre la teoría asociacionista y la teoría cognitiva:

TEORÍA ASOCIACIONISTA	TEORÍA COGNITIVA
<p>1. El aprendiz es un ente pasivo y dependiente del ambiente.</p> <p>2. El aprendizaje ocurre debido a las asociaciones entre estímulos o entre estímulos y respuestas.</p> <p>3. El conocimiento consiste en patrones de asociaciones que se han aprendido.</p> <p>4. El aprendizaje consiste en la adquisición de nuevas asociaciones.</p> <p>5. El conocimiento previo influye en el nuevo aprendizaje básicamente mediante procesos indirectos como la transferencia positiva y negativa debido a la semejanza de estímulos entre situaciones.</p> <p>6. No se permite la argumentación sobre las actividades de la mente.</p> <p>7. Existe una tradición experimental fuerte. Las teorías sólo pueden ser verificadas a través de la experimentación.</p> <p>8. La educación consiste en el arreglo de estímulos de manera que ocurran las asociaciones deseadas.</p>	<p>1. El aprendiz es un ente activo y con dominio del ambiente.</p> <p>2. El aprendizaje ocurre porque el aprendiz trata activamente de comprender el ambiente.</p> <p>3. El conocimiento consiste en un cuerpo organizado de estructuras mentales y procedimientos.</p> <p>4. El aprendizaje consiste en cambios en la estructura mental del aprendiz originados por las operaciones mentales que realiza.</p> <p>5. El aprendizaje se basa en el uso del conocimiento previo con el fin de comprender nuevas situaciones y modificar las estructuras de este conocimiento previo con el fin de interpretar las nuevas situaciones.</p> <p>6. La argumentación sobre las actividades mentales es el elemento central de la psicología.</p> <p>7. Existe una tradición experimental, pero se puede realizar investigación basada en la observación, la experimentación y el análisis lógico.</p> <p>8. La educación consiste en permitir y promover la exploración mental activa de los ambientes complejos.</p>

Fig. 1.1 Comparación entre la teoría asociacionista y cognitiva del aprendizaje. Fuente: Andrey Phye, 1986, en A. Puente, 1994: 17, *Estilos de Aprendizaje y Enseñanza*. Madrid: CEPE.

1.3.4 La Taxonomía de Bloom

Partiendo de las aportaciones del conductivismo y el cognitivismo, la taxonomía de Bloom (1956) presenta una clasificación de objetivos diversos en base a tres ámbitos: cognición, afectividad y psicomotricidad. Se trata de una clasificación de forma jerárquica, la cual parte de la complejidad de procesamiento que una actividad determinada precisa. Es del primer ámbito, el cognitivo, del que surge la tabla de la taxonomía de Bloom.

La taxonomía de Bloom contiene seis categorías de habilidades cognitivas que van desde las de menor orden que requieren menos procesamiento cognitivo hasta las de mayor orden que requieren un aprendizaje más profundo y un mayor grado de procesamiento cognitivo.

Adams (2015) considera que la taxonomía es útil de dos maneras importantes. En primer lugar, el uso de la taxonomía anima a los instructores a pensar en los objetivos de aprendizaje en términos de comportamiento para considerar lo que el alumno puede hacer como resultado de la instrucción. En segundo lugar, el examen de los objetivos de aprendizaje a la luz de la taxonomía de Bloom pone de relieve la necesidad de incluir objetivos de aprendizaje que requieran niveles más altos de aptitudes cognitivas que conduzcan a un aprendizaje más profundo y a la transferencia de conocimientos y aptitudes a una mayor variedad de tareas y contextos.

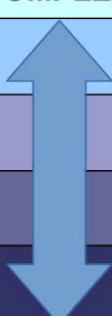
Taxonomía de Bloom Ámbito cognitivos	
evaluación	NIVEL DE COMPLEJIDAD ALTO
síntesis	
análisis	
aplicación	
comprensión	
Conocimiento	NIVEL DE COMPLEJIDAD BAJO

Fig. 1.2 Taxonomía de Bloom. Fuente: Castellero (2019)

1.3.4.1 Taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Krathwohl

Basándose en los hallazgos de la ciencia cognitiva posteriores a la publicación original, Anderson y Krathwohl (2001) llevan a cabo una revisión posterior de la taxonomía cambiando la nomenclatura y el orden de los procesos cognitivos en la versión original.

En esta última versión, los niveles son recordar, entender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Esta reorganización coloca la habilidad de síntesis más que la de evaluación en el nivel más alto de la

jerarquía. Además, esta revisión añade una nueva dimensión a través de los seis procesos cognitivos, especificando los cuatro tipos de conocimiento que podría abordar una actividad de aprendizaje: factual (terminología y hechos discretos); conceptual (categorías, teorías, principios y modelos); procedimental (conocimiento de una técnica, proceso o metodología); y metacognitivo (incluyendo la capacidad de autoevaluación y el conocimiento de diversas habilidades y técnicas de aprendizaje).

En esta revisión se modifican algunos aspectos, entre ellos el cambio de los sustantivos de la propuesta original a verbos, para designar las acciones correspondientes a cada categoría.

Por otro lado, la síntesis es considerada con un criterio más amplio y se relaciona con crear; además, se altera la secuencia en que se presentan las distintas categorías.

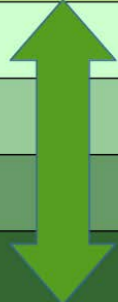
Taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Krathwohl	
crea	NIVEL DE COMPLEJIDAD ALTO
evaluar	
analizar	
aplicar	
comprender	
recordar	NIVEL DE COMPLEJIDAD BAJO

Fig. 1.3 Taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Krathwohl. Fuente: Castellero (2019)

Caeiro (2019) considera que la taxonomía de Bloom (Bloom y Krathwohl, 1956) y sus variaciones (Anderson y Krathwohl, 2001, Krathwohl, 2002, Churches, 2008), han servido a los docentes a reflexionar o responder cuestiones sobre el aprendizaje y los objetivos a considerar para alcanzar un desarrollo cognitivo idóneo.

1.3.4.2 Taxonomía de Bloom para la era digital

Churches (2008) actualiza la taxonomía de Bloom para la era digital, introduciendo nuevas acciones relacionadas con las tecnologías digitales, acciones o verbos inexistente a finales del siglo pasado y que requerían ser categorizadas.

Por otro lado, es preciso mencionar que esta última revisión no modifica los niveles de la taxonomía ni en orden ni en denominación, tan solo la complementa introduciendo una serie de aprendizajes propios de los nuevos tiempos. Se introducen acciones llevadas a cabo usualmente por

los estudiantes tales como “hacer búsquedas en Google”, “subir archivos a un servidor”, “recopilar información de medios”, “publicar”, “programar”, etc.

Tanto la taxonomía original como la revisada por Anderson y Krathwohl se enmarcan en la esfera cognitiva. Sin embargo, la taxonomía de Churches para entornos digitales no se restringe al ámbito cognitivo; sino que, además, contiene métodos y herramientas.

Churches complementa la revisión de la taxonomía de Bloom realizada por Anderson y Krathwohl (2001) para complementarla con las nuevas situaciones de la era digital. Para ello, complementa cada verbo (crear, evaluar, analizar, aplicar, comprender, recordar) con herramientas del mundo de las tecnologías de la información y la comunicación, dando lugar a nuevas aplicaciones que favorecen el desarrollo de las categorías cognitivas.

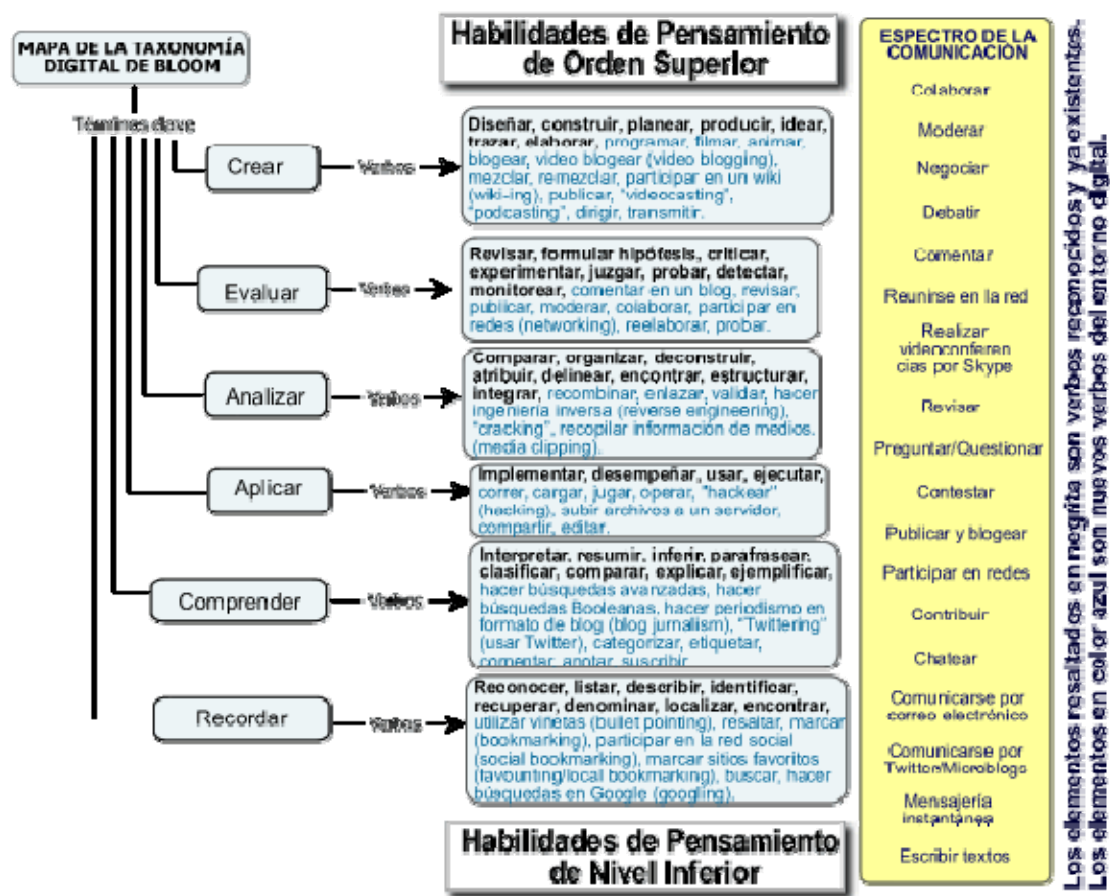


Fig. 1.4 Taxonomía de Bloom para la era digital. Revisión de A. Church (2008).

Fuente: <https://unirecursos.wordpress.com/2009/11/30/taxonomia-de-bloom-para-la-era-digital/>

En esta misma línea Fisher (2009), a partir de las seis categorías de Bloom, desarrolla una propuesta de clasificación de herramientas en línea que pueden ser usadas para estimular las diferentes categorías de aprendizaje de Bloom.

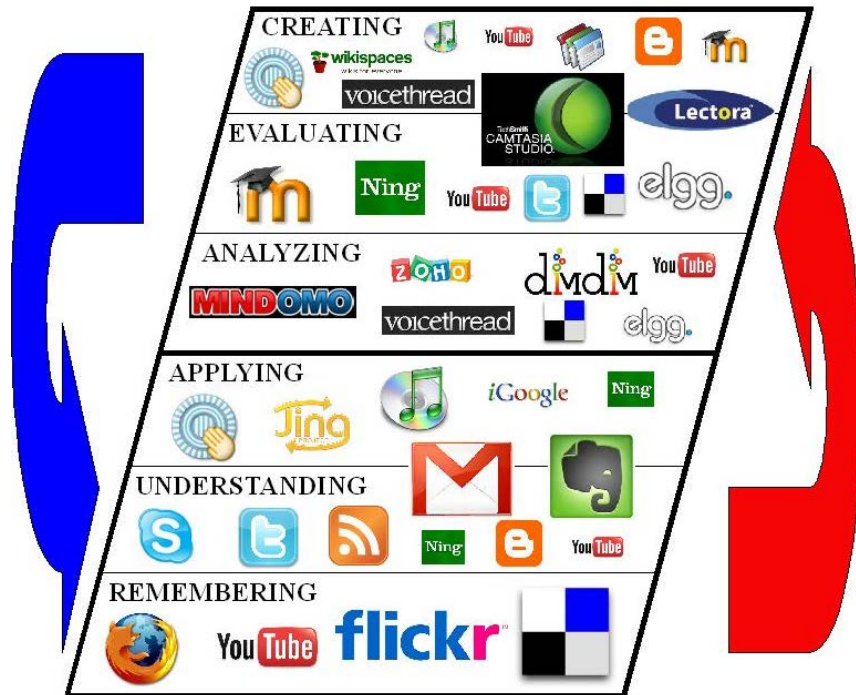


Fig. 1.5 Taxonomía de Bloom por medio de herramientas en línea. Fisher (2009)
<https://unirecursos.wordpress.com/2009/11/30/taxonomia-de-bloom-para-la-era-digital/>

CAPÍTULO II

ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

2.1 INTRODUCCIÓN

2.2 ANÁLISIS DE CONTRASTES

2.3 ANÁLISIS DE ERRORES

2.4 ANÁLISIS DE LA ACTUACIÓN Y DEL DISCURSO

2.5 INTERLENGUA

2.6 ADQUISICIÓN DE LA L1 Y DE LA L2

2.7 DIFERENCIAS INDIVIDUALES

2.8 LA INSTRUCCIÓN FORMAL

2.9 PRINCIPALES TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LA SEGUNDA LENGUA

2.1 INTRODUCCIÓN

Durante la década de los cincuenta y de los sesenta no existía ninguna disciplina específica que se ocupara del estudio de la adquisición de una segunda lengua. Las ideas para la enseñanza se extrapolaban de la teoría general del aprendizaje, lo que implicaba una vinculación absoluta con las teorías del aprendizaje del momento. Brown (1987) se refiere a este hecho como "polarización paralela". Como consecuencia, se consideraba que una lengua estaba formada por un conjunto de patrones que podían ser descritos sin referencia alguna al significado. Con la evolución de las teorías del aprendizaje también evolucionó la concepción del lenguaje, que fue asimilando los avances de la teoría cognitiva del aprendizaje, que a diferencia de las teorías conductistas, hace hincapié en el papel de los procesos mentales que intervienen en el mismo.

Las teorías mentalistas del aprendizaje, de clara influencia chomskyana, asumían que el alumno estaba dotado de un dispositivo de adquisición del lenguaje, o gramática innata que englobaba su competencia y que subyacía a su comportamiento. El número de estudios de la adquisición del lenguaje se fue multiplicando, y junto con la multiplicación de los estudios surgieron numerosas teorías y enfoques desde los que estudiar el fenómeno de la adquisición de una segunda lengua; lo que ha dado pie a que cada vez haya más investigadores intentando ir más allá de la descripción de lo que hacen los aprendices para intentar conseguir un mejor entendimiento de lo que estos saben y cómo han llegado a saberlo (Lightbown, 1985).

Según Ellis (1985a), la adquisición de una segunda lengua no es un fenómeno uniforme ni predecible, más bien es el resultado de muchos factores que incumben al aprendiz por un lado, y a la situación de aprendizaje por otro. Diferentes aprendices en diferentes situaciones aprenden de diferente manera. En una línea parecida, Wode (1983) mantiene que:

On the one hand, man's language learning system constitutes a special type of cognitive capacities which are especially geared to the acquisition of language structures. The details of these capacities cannot be equated with cognitive concepts, the development of logical thinking, of perception, of pragmatics, or how to handle the complexities of social interaction, and the like. On the other hand, man's language learning system seems to agree at least some of the general properties of other learning systems. (Wode, 1983:200)

Por otro lado, Stern (1983) afirma que el aprendizaje de una lengua es un proceso evolutivo que no puede ser totalmente controlado mediante la dosificación de la lengua, ya que en

el mismo intervienen una amplia gama de factores que requieren ser considerados si deseamos entender el aprendizaje en su globalidad. Stern (1983:338) propone un marco heurístico para examinar el aprendizaje de una segunda lengua, y advierte de la dificultad de definir y describir los diferentes elementos y conceptos. Podemos adelantar ya que de especial importancia en este trabajo es el proceso de aprendizaje compuesto de estrategias y técnicas, pues es éste nuestro objeto de estudio.

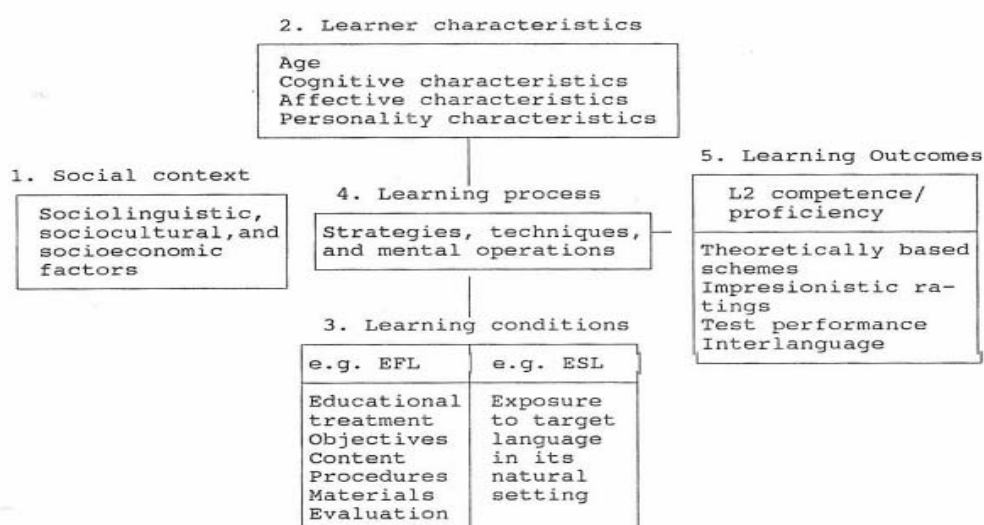


Fig. 2.1 Marco para examinar el aprendizaje de una L2 (Stern 1983:338)

Como hemos podido observar, el modelo se compone de cinco grupos de variables, tres de las cuales - (1) contexto social, (2) características del alumno, y (3) condiciones de aprendizaje aparecen como factores determinantes de (4), el proceso de aprendizaje, y a través de éste, de (5), el resultado del aprendizaje.

En una misma línea, Spolsky (1989:28) propone un modelo que define como interactivo⁹.

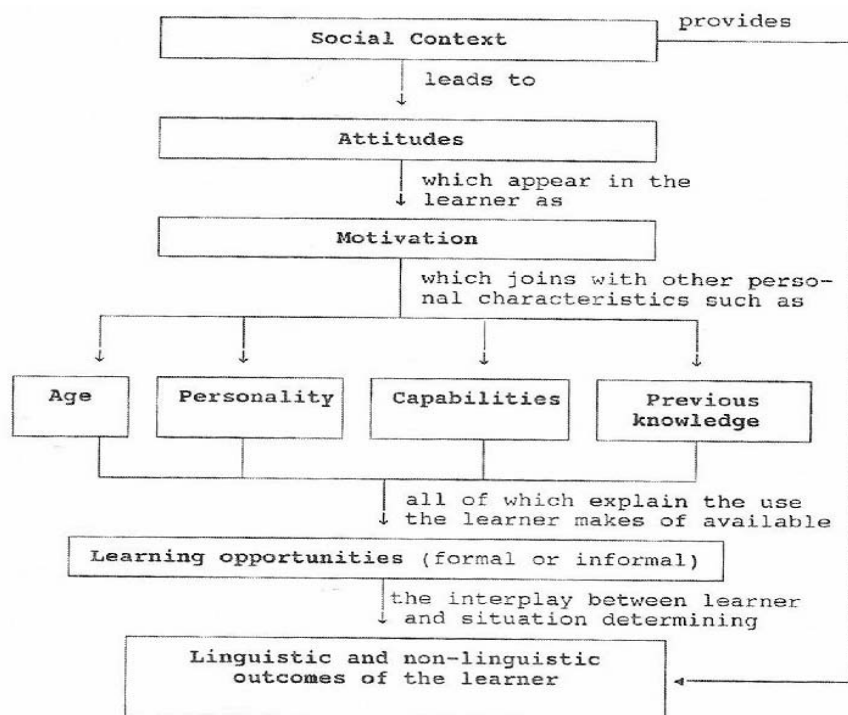


Fig.2.2 Un modelo de aprendizaje de segunda lengua (Spolsky, 1989)

Según Spolsky, el aprendizaje de una segunda lengua tiene lugar en un contexto social. El contexto social incluye componentes tales como la situación sociolingüística, la exposición de los alumnos a otras lenguas, y los papeles de la lengua objeto de aprendizaje, así como de otras lenguas. Las condiciones¹⁰ que forman parte del contexto social influyen en el aprendizaje de la L2 de dos formas:

- 1.- Conducen a ciertas actitudes en el aprendiz hacia la comunidad, hacia la lengua y hacia la situación de aprendizaje.
2. El contexto social proporciona oportunidades de aprendizaje. Por su parte la actitud y los objetivos llevan al desarrollo de la motivación por parte del alumno.

El segundo grupo abarca las condiciones del aprendiz -lo que Stern denomina “características del alumno”- entre las que Spolsky destaca: edad, personalidad, capacidad y conocimientos previos.

Esta combinación de factores individuales es la responsable del uso que el alumno hace,

⁹ Este modelo es más experimental y basado en hipótesis que el de Stern (1983) y presenta cierta similitud con el modelo Socio-Psicológico de Gardner.

¹⁰ El significado de condición no es el mismo en Spolsky que en Stern. Para el primero, condición significa requisito, mientras que para Stern, condición hace referencia al marco en que se aprende la L2.

consciente o inconscientemente, de las oportunidades de aprendizaje proporcionadas por el contexto social. Por último, la interacción entre el alumno y la situación determinan los resultados lingüísticos o no lingüísticos.

Como hemos podido observar a través de estos dos modelos¹¹, la complejidad y el número de variables que hay que considerar, para obtener una visión global de lo que la adquisición de una segunda lengua significa, es enorme tal como pone de manifiesto Wode (1983) cuando menciona la existencia de tres paradigmas epistemológicos que pretenden explicar la adquisición del lenguaje:

1. Conductistas: El aprendizaje se consigue mediante el condicionamiento, la asociación de E-R en hábitos.
2. Innatistas: El aprendizaje de la lengua tiene lugar mediante un dispositivo de adquisición innato característico de los humanos.
3. Cognitivas: El lenguaje es un reflejo del desarrollo cognitivo. El niño no puede expresar nada más allá de su desarrollo cognitivo-conceptual. Además, ciertas capacidades cognitivas son necesarias para que el aprendiz pueda reconocer las diferentes estructuras (Slobin, 1973). El desarrollo de este capítulo va a intentar presentar una visión de las diferentes variables y de las diferentes teorías más comúnmente aceptadas.

2.2 ANÁLISIS DE CONTRASTES

El aprendizaje de una segunda lengua puede tener lugar de varias maneras:

- La L1 y la L2 se pueden aprender de forma simultánea o sucesivamente, como es el caso de entornos naturalistas.
- En el caso de que no haya coincidencia cronológica, la L2 se puede aprender a diferentes edades.
- La segunda lengua se puede aprender en un país en el que se hable dicha lengua, o en el país de origen del aprendiz de la L2 en cuyo caso, normalmente, será a través de la instrucción formal.

Hasta 1970, la creencia generalizada era la de que el aprendizaje de una segunda lengua dependía exclusivamente de la instrucción, pues generalmente se suponía que un alumno

¹¹ Estos dos son solo módulos marco para introducir la problemática. Véase más adelante sección 2.9.

aprendería aquello que era enseñado y no aprendería nada que no fuese enseñado. En consecuencia, el tema central de debate era la metodología de la enseñanza. A partir de los años setenta, el alumno se fue convirtiendo en el centro de atención. En estas mismas fechas, ya era conocimiento generalizado y aceptado que las desviaciones de la norma lingüística adulta en los niños en el aprendizaje de su lengua materna eran inevitables y sistemáticas, y el progreso en el dominio de la lengua sucedía por etapas.

Por el contrario, en el campo de la segunda lengua las desviaciones de la norma lingüística eran consideradas como errores. Pronto, algunos investigadores empezaron a darse cuenta de lo poco que sabían de las características de la producción lingüística de los aprendices de una L2 y de la interacción del aprendiz con el medio, por lo que en breve empezaron los estudios de lo que hoy es la ciencia de la adquisición del lenguaje.

Durante el apogeo del estructuralismo en lingüística y del conductismo en psicología, el Análisis de Contrastes surgió como la comparación sistemática de las características lingüísticas de dos o más lenguas, como paso previo a la determinación de lo que es estructuralmente similar o diferente entre ambas, de forma que se pueda predecir el grado de dificultad en función de la diferencia, a fin de poder concentrar la enseñanza en aquellos aspectos catalogados como diferentes. El análisis de contrastes reivindicaba que el principal obstáculo para la adquisición de una segunda lengua era la interferencia del sistema de la lengua materna con la segunda lengua, y que un análisis estructural científico de las dos lenguas en cuestión proporcionaría una taxonomía de contrastes entre ambas lenguas que, a su vez, permitirían al lingüista predecir las dificultades con que un aprendiz se tropezaría.

El conductismo aportó la noción de que la conducta humana es la suma de las partes y componentes, por lo que el aprendizaje de una lengua podía describirse como la adquisición de estas partes. Además, las teorías del aprendizaje resaltaban los elementos que interferían en el mismo, afirmando que allí donde no se predijese ninguna dificultad, los aprendices no experimentarían dificultad alguna, puesto que era posible transferir de la lengua materna.

Obviamente, se consideraba que la tarea de aprender una segunda lengua era cuestión de superar las diferencias entre los sistemas lingüísticos de la L1 y la L2. Lado (1957) fue uno de los

que reivindicaron con más fuerza la posibilidad de predecir estructuras y patrones que causarían dificultad comparando sistemáticamente ambas lenguas. Según Lado el alumno que:

...comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult. The teacher who has made a comparison of the foreign language with the native language of the students will know better what the real learning problems are and can better provide for teaching them. (Lado, 1957:2)

Els et al. (1984) presentan tres objetivos del análisis de contrastes:

1.- El primer objetivo consiste en proporcionar evidencia de la similitudes y diferencias entre diferentes lenguas. Según Els et al., este objetivo se puede interpretar como un intento de establecer principios universales y características lingüísticas específicas. El lingüista o el profesor describe las dos lenguas utilizando las herramientas que pone a su disposición la gramática.

2.- El segundo objetivo consistía en la explicación y predicción de problemas en el aprendizaje de la L2. Weinreich (1953) da la definición clásica de la interferencia:

Those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language, i.e. as a result of language contact. (Weinreich, 1953:1)

De lo que se deduce, que cuanto mayor sea la diferencia entre las lenguas involucradas mayor será la dificultad y los problemas de interferencia. Allí donde dos lenguas eran similares, la interferencia positiva tendría lugar; en aquellos aspectos que eran diferentes aparecería la interferencia o transferencia negativa. Aunque diferencia era un criterio lingüístico y dificultad supone consideraciones psicológicas.

3.- El tercer objetivo del Análisis de Contrastes era el desarrollo de materiales para la enseñanza. En consonancia con las teorías del aprendizaje y con las teorías lingüísticas de la época, se creía que los materiales más eficaces serían aquellos que estuviesen basados en una descripción científica de la L2 en contraste con una descripción paralela de la L1.

Simultáneamente, el campo de la enseñanza de lenguas estaba dominado por la teoría del aprendizaje preponderante del momento: el conductismo. Para los conductistas, la adquisición del lenguaje era el resultado de la formación de hábitos. Los hábitos se construían mediante la asociación reiterativa entre un estímulo y una respuesta. En consecuencia, se creía que el

aprendizaje de una segunda lengua consistía en un proceso de superación de los hábitos de la lengua materna con el objeto de adquirir los hábitos de la L2. La superación de hábitos y la adquisición de hábitos nuevos se lograba mediante la práctica pedagógica de ejercicios de memorización de diálogos, de imitación y de práctica de estructuras. El objetivo era la automatización y el "*Overlearning*". El medio lingüístico se considera un factor determinante crucial. En este modelo de aprendizaje, el *input*, i.e. la información lingüística engloba la lengua que se presenta al alumno en forma de estímulos y la que se presenta como retroalimentación. El conductismo enfatiza la necesidad de controlar el estímulo secuenciando el *input* de manera que en cada paso se introduzca el nivel adecuado de dificultad. El control de los estímulos y la retroalimentación perfilan el aprendizaje y conducen a la formación de hábitos.

Irónicamente, la asociación del Análisis de Contrastes con el conductismo le confirió legitimidad académica y finalmente esta identificación fue lo que le condujo al fracaso (Larsen-Freeman y Long, 1991). En 1959, Chomsky criticó la concepción conductista de la adquisición del lenguaje, pero al mismo tiempo su teoría de la gramática ofrecía una base más sólida para el análisis de contrastes, aunque desafortunadamente la mayor parte de estos se efectuaron en base a características de la estructura superficial (James, 1971; Ellis, 1985).

Wode (1983) mantiene que desde un punto de vista psicológico el Análisis de Contrastes como teoría de la adquisición del lenguaje fue reducido a la teoría de la transferencia. La transferencia de conocimientos previos es sólo un aspecto de la adquisición del lenguaje.

A finales de los años sesenta y principio de los setenta, diferentes estudios intentaron validar la hipótesis del Análisis de Contrastes. Los resultados, poco satisfactorios, produjeron cierto descrédito de la noción de transferencia de la lengua materna a la lengua objeto de estudio. Entre las voces que se alzaron en contra o a favor del Análisis de Contrastes encontramos a Wardhaugh (1970), quien propuso la distinción entre una versión fuerte y otra débil del Análisis de Contrastes. La primera versión incluía la predicción de errores en el aprendizaje de la L2 basada en un análisis de contrastes de la L1 y la L2 *a priori*. En la segunda versión, Wardhaugh proponía el análisis de los errores del alumno explicando, al menos parte de ellos, en base a las similitudes y diferencias entre las dos lenguas. Esta versión no pretende predecir *a priori* las

dificultades con que los alumnos se van a encontrar, sino que reconoce la importancia de la interferencia entre lenguas, el hecho de que dicha interferencia existe y que puede ayudar a explicar las dificultades, aunque estas dificultades se pueden explicar a *posteriori*. Entre las razones alegadas por Wardhaugh, encontramos la inexistencia de un procedimiento científico y no mentalista para el análisis de la lengua.

Para Wardhaugh, a medida que los alumnos aprenden la lengua y los errores hacen su aparición, el profesor puede utilizar su conocimiento de ambas lenguas para entender el origen de los errores. En este sentido las palabras de Brown (1987) al respecto de las predicciones de los profesores pueden ser bastante clarificadoras:

Clearly, gross predictions can be made by observation and intuition and experience, but a language is made up of hundreds of thousands of items, and it is impossible to predict difficulty beyond some very glaring phonological differences between two languages ... Syntactic, semantic, or lexical interference is far less predictable... (Brown, 1987:161)

Otro intento de "salvar" esta teoría es el de Oller y Ziahosseiny (1970), quienes propusieron una versión moderada del Análisis de Contrastes en base a un estudio de errores de ortografía, concluyendo que la versión fuerte era demasiado fuerte y la débil demasiado débil, por lo que proponen una versión moderada centrada en la naturaleza del aprendizaje humano y no sólo en el contraste de dos lenguas. Estos autores definieron la versión moderada como:

La categorización de patrones abstractos y concretos de acuerdo con las dificultades y similitudes percibidas es la base del aprendizaje, por lo tanto, allí donde las estructuras son mínimamente diferentes en forma o significado en uno o más sistemas, puede surgir confusión. (Oller y Ziahosseiny, 1970:186)

Otro estudio que intentó validar empíricamente esta teoría fue el de Dulay y Burt (1973). En su estudio estas autoras identificaron cuatro tipos de errores de origen psicolingüístico:

1.- Errores tipo interferencia. Aquellos que reflejan la estructura de la lengua materna, pero no se encuentran en la adquisición de ésta.

2.- Errores evolutivos de la lengua materna. Aquellos que no reflejan la estructura de la L1, pero tampoco se encuentran en la adquisición de la L1.

3.- Errores ambiguos. Aquellos que no entran dentro de ninguna de las categorías anteriores.

4.- Errores únicos. Aquellos que no reflejan la estructura de la lengua materna y tampoco

se encuentran en la adquisición de ésta.

Basándose en este estudio, Dulay y Burt concluyeron que los aprendices no organizan la L2 sobre la base de la transferencia o comparación con su L1. Este estudio fue uno de los ataques más contundentes que recibió el Análisis de Contrastes.

A pesar del intento de algunos investigadores por reavivar el Análisis de Contrastes, nada se pudo hacer debido a la evidencia en contra de la hipótesis "diferencia igual a dificultad" surgida de los diferentes estudios que perseguían su validación.

Todas estas críticas al Análisis de Contrastes no significan que éste no haya contribuido decisivamente a un mejor entendimiento del proceso de aprendizaje de una lengua, aunque por sí solo sea insuficiente para explicar el mismo. La prueba de la contribución a la enseñanza de lenguas extranjeras del Análisis de Contrastes la podemos encontrar entre otros en Wode (1983).

Wode, en un artículo titulado "Contrastive Analysis and Language Learning", pretende: "integrate contrastive analysis within a comprehensive theory of L2 acquisition... although contrastive analysis is not a language learning theory in itself, it is an indispensable component of any language learning theory that is to cope adequately with the observable facts." (Wode, 1983:202)

En cuanto a la integración del Análisis de Contrastes en una teoría del aprendizaje de la lengua, Wode admite la existencia de dos posibilidades. Desde el punto de vista del aprendizaje de la lengua, el Análisis de Contrastes puede incorporarse como un componente que especifica el campo que hay que aprender. Alternativamente, se podría empezar desde un punto de vista tipológico y añadir a dicha alternativa del Análisis de Contrastes un componente que explique cómo el alumno va a resolver los conflictos. De entre estas dos alternativas, Wode se inclina por aquella en que el Análisis de Contrastes es el resultado del aprendizaje de la lengua. No obstante, es de destacar el papel fundamental de la L1 en la adquisición de la L2 a través del modelo de fijación de parámetros de la Gramática Universal (Cook, 1985).

2.3 EL ANÁLISIS DE ERRORES

Los profesores e investigadores de lenguas extranjeras, extrapolando de la teoría de la adquisición del lenguaje, empezaron a ver el proceso de adquisición de una lengua extranjera

como un proceso activo de construcción creativa¹² de un sistema en que los alumnos conscientemente verifican hipótesis para construir un sistema que paulatinamente irán acercando a la norma. Esta visión del proceso como construcción creativa implica que el aprendiz no es considerado como la persona que comete errores, sino como un ser inteligente y creativo que pasa por etapas sistemáticas en la adquisición de la lengua extranjera mediante un proceso de constante verificación de hipótesis, que le permite acercarse cada vez más al sistema utilizado por los hablantes de la lengua extranjera. El Análisis de Errores se puede catalogar como un intento de explicar los errores que el Análisis de Contrastes o el conductismo no podían explicar. Entre los mayores logros del Análisis de Errores podemos destacar el haber señalado el origen múltiple de los errores producidos por los aprendices de una segunda lengua y haber contribuido a eliminar el estigma negativo al concepto de “error”.

Los errores son parte fundamental del aprendizaje humano. Si esto es así, entonces estudiando y analizándolos quizás sea posible encontrar evidencia de cómo se aprende una lengua, y posiblemente a qué estrategias o procedimientos recurren los alumnos en ese proceso de construcción creativa (Corder, 1967). Los errores han dejado, pues, de ser considerados como elementos indeseables para pasar a ser considerados indicadores del aprendizaje.

El Análisis de Errores se centra en el alumno y consiste en la investigación empírica de la naturaleza y causas de las desviaciones de la norma lingüística de la L2, a diferencia del Análisis de Contrastes que consideraba como causa exclusiva la interferencia de la lengua materna.

Entre las razones para estudiar los errores de los aprendices encontramos dos causas importantes:

- 1.- El estudio de los errores proporciona información en base a la cual hacer inferencias sobre la naturaleza del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.
- 2.- Indica al profesor y diseñadores del currículo aquellos aspectos de la L2 en qué los alumnos encuentran más dificultad en producir correctamente y qué errores desvirtúan más la capacidad del alumno de comunicarse eficazmente.

¹² Dulay, Burt y Krashen (1982:11) definen este término como el proceso subconsciente mediante el cual los aprendices de una lengua organizan gradualmente la lengua que oyen, de acuerdo con las reglas que ellos construyen para generar oraciones. Véase también Corder (1967), en este artículo Corder introduce el concepto de reestructuración y construcción creativa.

El Análisis de errores ha dado lugar a grandes cambios en la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras y ha contribuido decisivamente a descartar la idea de la transferencia como fuente de todos los males.

Una distinción hecha por muchos investigadores es aquella entre errores causados por el cansancio o falta de concentración, o lo que es lo mismo errores de actuación - en el sentido que Chomsky (1965) atribuye al término "actuación" -, y los errores que resultan de la ausencia de conocimiento de las reglas de la lengua - lo que Chomsky, (1965) denomina "competencia"-. Corder (1967) denomina a aquel error atribuible a la actuación “falta”, y a las desviaciones sistemáticas de la norma debido a que la competencia del aprendiz se halla en fase de evolución: “error”.

La metodología del Análisis de Errores se compone de esta serie de pasos:

- 1.- Identificación de errores.
- 2.- Descripción.
- 3.- Explicación.
- 4.- Evaluación de errores.
- 5.- Prevención/corrección de errores.

El desarrollo de una taxonomía adecuada de modo que se pueda identificar el origen del error ha acaparado gran parte del esfuerzo. Sin embargo, la explicación de los diferentes tipos de errores no es simplemente cuestión de asignar un origen a un error. Si el aprendizaje de una lengua es el resultado de la interacción de factores internos y externos, la explicación de los errores debería reflejar esa interacción. Dulay, Burt y Krashen (1982) presentan cuatro taxonomías descriptivas:

- 1.- Categoría lingüística. Los errores son clasificados según el componente de lengua (fonología, sintaxis, semántica, discurso o léxico) y/o el constituyente lingüístico (elementos que comprende cada componente) al que afecta el error. Son característicos de las etapas iniciales del aprendizaje cuando el alumno sólo tiene como referencia el sistema lingüístico de su lengua materna, y son errores que reflejan la estructura de la Ll.
- 2.- Taxonomía de estrategia superficial. Esta categoría resalta la forma en que las estructuras

superficiales son alteradas. Un alumno puede omitir elementos indispensables o añadir elementos innecesarios, puede colocarlos incorrectamente o formarlos mal. Dulay et al. mantienen que el estudio de estos errores puede ser muy revelador a la hora de identificar los procesos cognitivos que subyacen a la reconstrucción de la L2.

3.- Taxonomía comparativa. Esta clasificación de errores se basa en comparaciones entre la estructura de los errores de la L2 y otros tipos de construcciones. Esta taxonomía distingue entre errores *evolutivos*, aquellos que son similares a los cometidos por niños al aprender la L2 como su lengua materna y errores *interlingüísticos* aquellos que son similares estructuralmente a una oración en la lengua materna del aprendiz.

4.- Taxonomía basada en el efecto comunicativo. Errores desde la perspectiva de su efecto en el oyente o lector. Esta taxonomía pretende distinguir entre errores que causan un fallo en la comunicación y aquellos que no.

Destacamos a continuación una serie de problemas que ha planteado a los investigadores del Análisis de Errores. Uno de los primeros problemas que se nos plantea al analizar los sistemas lingüísticos de los aprendices es que estos no son directamente observables. Dichos sistemas hay que inferirlos mediante el análisis de la producción y comprensión del alumno, a lo que hay que añadir que los sistemas idiosincrásicos, normalmente, están en fase de evolución o cambio constante mediante el proceso de subsunción. Por el contrario, el Análisis de Errores nos ofrece sólo una visión estática de una etapa del proceso de aprendizaje.

Otros problemas que presenta el análisis de errores destacados en la bibliografía sobre el tema son:

- El concepto de error presupone la existencia de la norma, y la norma no es fácilmente definible, pues hay diversos factores como el contexto, por ejemplo, que van a determinar si un error lo es definitivamente o no.
- Otro problema que se nos plantea es la concepción mencionada anteriormente del proceso de aprendizaje como construcción creativa. Si el alumno pasa inevitablemente por una serie de etapas, que se consideran hipótesis del alumno sobre la lengua que está aprendiendo, fijarse sólo en los errores y no en los aciertos puede llevarnos a descuidar el refuerzo positivo de la

comunicación. El Análisis de Errores por definición se circunscribe a aquello que el alumno no puede hacer (Els et al., 1984).

- El Análisis de Errores analiza sólo la producción lingüística de los aprendices. Sin embargo, es de aceptación generalizada que la lengua es comprensión y expresión oral o escrita, por lo que a todas luces el análisis sólo de la producción es insuficiente.
- El Análisis de Errores no puede explicar todos los errores, por ejemplo, aquellos elementos que el alumno evita porque se siente inseguro (Kleinman, 1977).

Finalmente, quisiéramos concluir los apartados 2.2 y 2.3 citando a Wode (1983), pues sus palabras sintetizan en cierto modo la esencia de las críticas arrojadas contra estos dos movimientos, el Análisis de Contrastes y el Análisis de Errores:

It seems to me that CA and EA will not be very useful for FLT unless... acquisitional regularities are given consideration. After all, it is regularities of this sort which determine how the structural confrontation is resolved by the learner. These insights appear to offer great opportunities to develop more adequate error prognoses and methods for error corrections, which are those areas where CA and EA have so far failed most drastically. (Wode, 1983:20)

2.4 "PERFORMANCE ANALYSIS" Y ANÁLISIS DEL DISCURSO

El Análisis de Errores y el Análisis de Contrastes enfatizan el aprendizaje como producto, aunque ambos postulan mecanismos psicológicos: interferencia o Dispositivo de Adquisición del lenguaje como la base, mientras que lo que hace falta es una profundización en el aprendizaje como proceso, tanto psicolingüístico como sociolingüístico. De ahí el énfasis de modelos como el "Performance Analysis" y Análisis del Discurso.

El principio básico del Análisis del Discurso es que el estudio de la lengua en contexto ofrecerá una mejor perspectiva de cómo el significado se relaciona con las formas. El contexto de la lengua se puede considerar tanto desde una perspectiva lingüística como social. En la mayoría de los casos la producción lingüística irá precedida y seguida de otras actuaciones que en su conjunto formarán un texto. Por otra parte, en todas las situaciones de uso de la lengua surgen relaciones sociales específicas que guiarán la estructura de ese discurso.

Otra idea clave detrás de este enfoque es que el análisis de la información/input que recibe el aprendiz puede ayudar a una mejor comprensión del proceso. A este enfoque no sólo le preocupa la evolución de las formas, sino cómo los aprendices aprenden a utilizar ciertas formas

de manera apropiada para una función específica del discurso.

2.5 INTERLENGUA

Los problemas con el Análisis de Errores han llevado a un creciente interés por un enfoque procesual del desarrollo de la segunda lengua, donde la atención se centra no en la desviación de la norma, sino en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua como un todo.

Es más frecuente cada día encontrar investigadores convencidos de que el uso que de la lengua hacen los aprendices de una L2 en cada etapa del proceso debería ser considerada como un intento de aplicar los principios estructurales de la L2 de manera sistemática y coherente.

Estos investigadores se encuentran con un problema de difícil solución: la falta de instrumentos descriptivos adecuados que reflejen el carácter dinámico del proceso. Corder (1971) introdujo el concepto de *dialecto idiosincrático transicional*, Nemser (1971) acuñó el término *sistema aproximativo*, y Selinker (1972) *interlengua*. Detrás de estos tres términos encontramos la idea de que el desarrollo de la segunda lengua consiste en una adaptación creciente de las reglas de la lengua materna a las reglas de la segunda lengua. La idea básica es que el aprendiz construye una gramática interna sobre la base de la información que de la L2 recibe; una gramática que en sucesivas etapas seguirá modificando hasta aproximarse al modelo de los hablantes nativos de esa L2, aunque en pocas ocasiones llegue a ser igual a dicho modelo.

Esta gramática interna se caracteriza por la variabilidad que su carácter de sistema aproximativo le confiere, aunque pueda exhibir sistematicidad (Adjemian, 1976), lo que no implica este carácter es que el cambio sea lineal, o lo que es lo mismo, que se manifieste en forma de progreso. Selinker utiliza el término *fosilización* para referirse al estancamiento y a la regresión que puede ocurrir.

Al igual que sucede con los modelos anteriores, éste tampoco está ausente de problemas. En los diferentes estudios aparecen problemas que afectan al tipo de estudio o a la selección de los informadores. Los problemas que presentan tanto los estudios diacrónicos como los sincrónicos podrían solucionarse, sugieren van Els et al. (1984), combinando ambos.

En lo que concierne a la información, el problema con que nos encontramos es el de la generalización a partir de un estudio de caso. El contacto frecuente entre el investigador y el

informador puede influir sobre el proceso evolutivo de la lengua. En cuanto al tipo de estudios encontramos: estudios sobre el desarrollo sintáctico, sobre el desarrollo morfológico, léxico y fonológico.

La teoría de la interlengua surgió en primer lugar en los estudios de adquisición de la lengua materna. El concepto de *interlengua* fue acuñado al principio de los años setenta, cuando tras diversos estudios varios investigadores observaron que el sistema que de la segunda lengua el alumno construye es estructurado y sistemático en todas las etapas del proceso, e independiente de la L1 y de la L2. Las investigaciones que se emprendieron para identificar las etapas por las que pasan los diferentes aprendices mostraron que la ruta de desarrollo entre los diferentes sujetos mostraba grandes similitudes, por lo que se sugirió que la adquisición de una segunda lengua sigue una ruta universal condicionada por múltiples factores tales como la edad, el contexto del aprendizaje, y la lengua materna entre otros. Una de las preguntas que surgió fue hasta qué punto la adquisición de la L1 y de la L2 eran similares - lo que veremos en el próximo apartado.

Como hemos mencionado anteriormente, Corder (1971) introdujo el concepto de *dialecto idiosincrático transicional*, Nemser (1971) acuñó el término *sistema aproximativo*, y Selinker (1972) *interlengua* para referirse al mismo fenómeno. Detrás de estos tres términos encontramos dos conceptos diferentes. En primer lugar, el concepto de interlengua hace referencia al sistema altamente estructurado que el alumno construye en un determinado momento del proceso de adquisición. Y, en segundo lugar, al conjunto de sistemas entrelazados que constituyen lo que Corder (1967) llamó "*sílabus*" incorporado o el *continuum de interlengua*.

En el concepto de interlengua subyace la idea de que el desarrollo de la segunda lengua consiste en una adaptación creciente de las reglas de la lengua materna a las reglas de la segunda lengua. La idea básica es que el aprendiz construye una gramática interna sobre la base de la información que de la L2 recibe; una gramática que en sucesivas etapas seguirá modificando hasta aproximarse al modelo de los hablantes nativos de esa L2, aunque en pocas ocasiones llegue a ser igual a este modelo.

Todos los sistemas lingüísticos son permeables, un sistema de interlengua es incompleto e inestable y es susceptible, por lo tanto, de la incorporación de nuevas reglas y formas lingüísticas

(Adjemian, 1976). Lo que permite observar la *interlengua* como un continuum en constante reestructuración.

Nemser (1971) estableció las premisas que subyacían a la teoría de la interlengua:

- 1.- En cualquier momento el sistema aproximativo es distinto de la L1 y de la L2.
- 2.- Los sistemas aproximativos forman una serie en evolución, en progreso.
- 3.- En los sistemas de diferentes aprendices en la misma etapa es posible observar similitudes.

Esta concepción del aprendizaje de la L2 no condujo a desechar el término de interferencia de la L1, sino a reconsiderar su papel. Corder (1967) mantiene que al menos algunas de las estrategias utilizadas por los aprendices de una L2 son las mismas que gobiernan la adquisición de la L1. El concepto de *verificación de hipótesis*, cuya manifestación externa son los errores, se utilizó para explicar el progreso del aprendiz por el *continuum* de interlengua, mediante la revisión constante del sistema. Esta concepción permitió incorporar la interferencia como un proceso cognitivo más en la adquisición de la L2.

Selinker (1972) describió cinco procesos responsables de la internalización de la interlengua:

- 1.- Transferencia lingüística.
- 2.- Generalización excesiva de reglas de la L2.
- 3.- Transferencia de entrenamiento (como resultado de la instrucción, una regla pasa a formar parte del sistema del alumno).
- 4.- Estrategias de aprendizaje de la segunda lengua.
- 5.- Estrategias de comunicación.

Las limitaciones para procesar información del aprendiz son las responsables de que el alumno recurra a estrategias o procesos como los anteriores con el fin de poner orden en la gran cantidad de información que recibe, este fenómeno se le conoce como *simplificación* (Widdowson, 1975).

Desde este paradigma, la adquisición de una segunda lengua se considera como una serie de sistemas en evolución que comprenden el *continuum* de interlengua. Cada sistema es internamente consistente, sistemático (Tarone, 1982), puesto que está gobernado por una serie de

reglas, pero también es permeable a nuevas reglas, y, por lo tanto, dinámico.

Las interlenguas son variables como las demás lenguas. Entre los diversos tipos de variación encontramos la variación libre. Las interlenguas evolucionan de forma bastante rápida. Los aprendices no escuchan normalmente modelos lingüísticos como los suyos por lo que reciben un refuerzo para el cambio. La variabilidad libre es la mayor fuente de inestabilidad en la interlengua, porque el alumno intenta mejorar la eficiencia de su sistema de interlengua desarrollando relaciones entre forma y función. La variabilidad libre es crucial porque "it serves as impetus for development as the learner strives to make his interlanguage system more efficient" (Ellis, 1985:94)

Otro tipo de variabilidad es la contextual, que puede ser de dos tipos: determinada por el contexto situacional o por el contexto lingüístico. La que resulta del contexto situacional es análoga a la variabilidad estilística observada en el uso de los hablantes nativos. La variabilidad como resultado del contexto lingüístico aparece cuando dos contextos lingüísticos diferentes inducen diferentes formas, aunque en la L2 requieren la misma forma (Tarone, 1983). El desarrollo del sistema no consiste en saltos repentinos, sino en la extensión gradual de regularidades de estilos formales a estilos informales, y de contextos lingüísticos simples a complejos. La adquisición de la segunda lengua supone la reducción gradual del grado de variabilidad para ir acercándose a la norma de los hablantes nativos (Tarone, 1982, 1983a).

Brown (1987) establece cuatro etapas de desarrollo de la interlengua:

- 1.- *Etapas de errores aleatorios*, en la que el alumno es vagamente consciente de la existencia de cierto orden sistemático en un determinado tipo de elementos.
- 2.- *Etapas emergente*, el aprendiz empieza a discernir la existencia de un sistema y a internalizar ciertas reglas.
- 3.- *Etapas sistemática*, el aprendiz manifiesta más consistencia en su uso de la L2, e incluso puede corregir algunos de sus errores si se le advierte de su presencia.
- 4.- *Etapas de estabilización* en el desarrollo de los sistemas de interlengua. El aprendiz ha adquirido fluidez como para expresar aquellos significados que desea, comete pocos errores y es capaz de autocorregirlos.

Esta visión del proceso de adquisición de la segunda lengua como "construcción creativa" se manifiesta en la ruta natural de desarrollo.

2.6 ADQUISICIÓN DE LA L1 Y DE LA L2

If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: the most important single factor influencing learning is what the learner already knows. (Ausubel, 1968:87)

El propósito de esta cita no es otro que justificar la inclusión de este apartado, pues independientemente del papel que juegue la L1 en el aprendizaje de la L2, no hay duda de la relevancia de la lengua materna. En este sentido, Cook (1977) afirma que "the learner already knows the potential of language and can go straight into discovering how that potential is realized in the L2" (Cook, 1977:2)

El Análisis de Contrastes reivindicaba que el aprendizaje de la L1 consistía en la formación de hábitos mediante la práctica memorística, la asociación y el condicionamiento, por lo que el aprendizaje de la L2 consistía en la superación de los hábitos de la L1. El papel de la L1 era estudiado en base a la teoría de la transferencia, los errores eran el resultado de la interferencia de los hábitos de la lengua materna con la segunda lengua, por lo que constituye el mayor obstáculo para el éxito del aprendizaje. A este proceso se le conocía con el nombre de "transferencia negativa", pues el término "transferencia positiva" se reservaba para referirse al uso automático de una estructura de la L1 en la L2 cuando ambas estructuras son iguales, lo que resultaba en un uso correcto de la segunda lengua.

En una misma línea, como se ha mencionado brevemente en el apartado anterior, en ciertos momentos se llegó a pensar que el aprendizaje de la segunda lengua consistía en una reproducción del proceso de adquisición de la L1 - la Hipótesis L1 = L2. Esta hipótesis se basa en el hallazgo de que ambos modos de adquisición del lenguaje muestran un paralelismo en el orden de adquisición de estructuras tales como las oraciones interrogativas, la negación, etc.

La mayor parte de las reflexiones sobre la diferencia entre los dos modos de adquisición se centran en la existencia de un período crítico para la adquisición del lenguaje. El argumento más generalizado reitera la existencia de un período crítico que acaba en la pubertad, tras este

período, el individuo tiene que recurrir a otras capacidades cognitivas¹³ para tener éxito en el aprendizaje de una segunda lengua.

Wode (1983) en un intento por aclarar el papel de los distintos mecanismos que toman parte en los diferentes tipos de adquisición del lenguaje afirma que "it is obvious that man's capacity for language acquisition is not strictly compartmentalized such that there is one acquisitional mechanism for L1, another totally unrelated for L2, and so on." (Wode, 1983:200)

Dulay y Burt (1974), en un estudio de la adquisición de la segunda lengua en niños españoles y chinos de edades comprendidas entre los seis y ocho años, encontraron que el orden de adquisición era el mismo en los niños de ambas nacionalidades, por lo que estos investigadores mantienen que la lengua materna no jugaba un papel muy importante.

Posteriormente, Dulay y Burt compararon los resultados de su estudio con otros estudios sobre el orden de adquisición de la lengua materna concluyendo que debido a las diferencias cognitivas entre los aprendices de la L1 y la L2, el uso de la lengua sería diferente, pues el aprendiz de una L2 hace uso de sus facultades cognitivas y lingüísticas para reconstruir la L2 de forma parecida a la L1.

Otra de las diferencias apuntadas por la bibliografía entre la adquisición de la L1 y de la L2 hace referencia al sistema cognitivo del ser humano, y mantiene que la adquisición de la L1 es un componente intrínseco del desarrollo general cognitivo y social, del niño, mientras que en la adquisición de la segunda este desarrollo ya ha tenido lugar (Klein, 1986). Félix (1978) mantiene que las etapas iniciales de la adquisición de la L2 son diferentes debido a los conocimientos previos del lenguaje que el aprendiz posee.

Otra diferencia se refiere a consideraciones afectivas, y destaca el carácter emocional del ser humano. Esta teoría mantiene que el niño al crecer empieza a ser más consciente de sí mismo y del mundo que le rodea, por lo que desarrolla inhibiciones sobre su propia identidad. Alexander Guiora (1972) propuso la teoría del "language ego" para explicar cómo la identidad de una persona se desarrolla con referencia a la lengua que habla, con la que el "language ego" está inseparablemente unido. Guiora mantiene que este *ego* puede ayudar a explicar las dificultades de

¹³ Para una exposición más detallada sobre este tema véase apartado 2.7.1.

los adultos en el aprendizaje de la segunda lengua, pues el "ego" se adhiere a la seguridad que le confiere la lengua materna.

Una diferencia que centra la mayor parte de la discusión es la que hace referencia a la distinción entre aprendizaje "formal" y aprendizaje "informal". La adquisición de la segunda lengua, obviamente, se adecua dentro del estilo "formal", por el contrario, la adquisición de la L1 se puede definir como informal¹⁴. Ellis (1982) mantiene que cuando las condiciones del aprendizaje se acercan al extremo informal del continuum, la adquisición de la L2 y la L1 puede que sean procesos similares y la lengua resultante de tipo universal. Por el contrario, cuando la adquisición de la segunda lengua es el resultado del aprendizaje formal - bien dentro o fuera de la clase - el proceso de aprendizaje es posible que difiera del que se observa en la adquisición de la L1. Concluye Ellis (1982) que la Hipótesis L1 = L2 se podrá mantener o no dependiendo del tipo de aprendizaje en que se involucre el aprendiz de la segunda lengua. Posteriormente, Ellis (1990) mantiene que:

The similarity between L1 and L2 acquisition lies in the process of hypothesis-formation and testing. Hypothetical rules, formulated on the basis of learning strategies, are tested out in comprehension and production and amended if understanding is defective or if the utterances produced fail to communicate. (Ellis, 1990: 52)

Desde otro paradigma, Clahsen (1990) defiende que la teoría de la Gramática Universal proporciona un marco para la explicación de las diferencias observadas entre los dos modos de adquisición. Esta versión mantiene la existencia de dos tipos de principios que funcionan como dispositivos de adquisición en la lengua materna: a) principios estables, b) parámetros de la Gramática Universal. Por el contrario, en la adquisición de la segunda lengua nos encontramos con que:

- 1.- Ciertos principios parametrizados de la Gramática Universal se pierden en los adultos.
- 2.- Los principios estables de la Gramática Universal están presentes sólo a través de la lengua materna del aprendiz. De este modo "...what are left in adult learners are only the fixed UG principles and the consequences of L1-exercised parametric choices, in addition, of course, to non-UG learning strategies." (Clahsen, 1990:151)

¹⁴ Esta distinción está íntimamente conectada con la distinción entre adquisición y aprendizaje de Krashen (1981), según la cual la adquisición tiene lugar inconscientemente mediante la exposición lingüística en contextos naturales, y el aprendizaje es el resultado del estudio formal.

Ante esta evidencia, Clahsen (1990) concluye que una teoría de la adquisición de la lengua materna no puede automáticamente servir de marco para explicar la adquisición de la segunda lengua, aunque haya productos finales paralelos.

Pica (1992) mantiene que la influencia de la L1 es más compleja de lo que en un primer momento se pensaba. Sugiere que los profesores tienen que considerar no sólo rasgos de la lengua materna de los aprendices, sino también aspectos universales del lenguaje y del aprendizaje de éste así como rasgos individuales, psicosociales y culturales.

Finalmente, quizás sea conveniente acabar este apartado, con una cita que resume la contribución de las diferentes posiciones aquí expuestas, y la manera de considerar el papel de la L1 en el aprendizaje de la L2:

The opposing paradigms have become somewhat dissolved into a new understanding that the difference between first and second language learning may not be of one kind, but of quality, as we must recognize a host of factors impinging on 2LA. (Martín Morillas, 1991)

2.7 DIFERENCIAS INDIVIDUALES

Si recordamos los dos modelos de adquisición de una segunda lengua presentados en la introducción de este capítulo, ambos conceden gran importancia a la variable de diferencias individuales, pero no son los únicos. Otros modelos como el modelo del "aprendiz ideal" (Rubin, 1975; Naiman et al., 1978) también la incluye, lo que demuestra una vez más el lugar central que ocupan factores inherentes al individuo. En los apartados anteriores hemos apuntado que la estructura de diferentes procesos de aprendizaje muestra ciertas similitudes. A pesar de estas similitudes en la estructura u orden, puede haber variación considerable en el ritmo de evolución y grado de éxito de estos procesos diferentes. Entre los factores, directa o indirectamente responsables de estas diferencias, encontramos factores del entorno y ciertas características inherentes de los aprendices. En relación con el papel que las diferencias individuales juegan en el aprendizaje, Weinert (1987) mantiene que "the development and effects of differences in learning competence plays a limited but noteworthy role in current explanations of differences in learning effectiveness" (Weinert, 1987:3)

Cuando nos planteamos el fenómeno de la adquisición de una segunda lengua rápidamente vienen a nuestras mentes preguntas tales como: ¿cuál es la edad ideal para el

aprendizaje de una L2?, ¿a qué se deben las diferencias observadas en el aprendizaje de los adultos con respecto a los niños?, ¿hay una capacidad cognitiva específica para la adquisición del lenguaje?, ¿utilizan los diferentes alumnos diferentes estilos de aprendizaje?, ¿favorecen ciertos estilos el aprendizaje de una segunda lengua?, ¿hay ciertos rasgos de la personalidad de un aprendiz que favorecen o dificultan el aprendizaje?, ¿qué papel juegan la actitud y la motivación en dicho proceso?, etc. Si una vez contestadas estas preguntas se demuestra que estos factores ejercen una influencia sobre el aprendizaje, los profesores tendrán que plantearse cómo trasladar a la metodología las implicaciones pertinentes. Y, en consecuencia, podrán adoptar una de las siguientes posturas:

- 1- Ignorar la información y no hacer nada, pues las variables son muy complejas y los resultados mínimos.
- 2.- Utilizar dicho conocimiento para el diagnóstico de problemas de aprendizaje.
- 3.- Seleccionar un método apropiado para el tipo de aprendiz con el que cuenta.
- 4.- Preocuparse sólo de los alumnos cuyas características se corresponden con las del método de enseñanza.
- 5.- Entrenar a los alumnos para que adopten las técnicas y estrategias del "aprendiz ideal".

Por último, antes de concluir esta introducción quisiera incluir una cita de Skehan, que recoge la justificación del por qué estudiar las diferencias individuales y cómo éstas debieran traducirse en una mejor práctica docente:

The area of individualization has grown in importance in recent years, but it is striking to what extent such work merely allows the proliferation of alternative learning paths without reference to the characteristics of the learner. It is as if simply choice in itself is sufficient, without attention being paid to the principles on which choices need to be based. More generally the probable existence of learner types means that different types of instruction may be effective with different types of learner. (Skehan, 1989:39)

2.7.1 Edad

Es una creencia generalizada que los niños aprenden una segunda lengua más rápido y con menos dificultad que los adultos. Observaciones basadas en la vida de familias de emigrantes cuyos hijos logran adquirir sin dificultad la segunda lengua, mientras que los miembros adultos de la familia no progresan más allá de un cierto nivel elemental, han llevado a postular la

existencia de un período crítico¹⁵ para el aprendizaje de una lengua.

Uno de los argumentos esgrimidos es de origen biológico. Penfield y Roberts (1959) mantienen que la mayor capacidad de los niños para el aprendizaje de la lengua se puede explicar por la mayor plasticidad del cerebro. Estos autores mencionan como prueba a los niños que sufren daños en la zona del habla en la corteza cerebral y que logran recuperarla, a diferencia de los adolescentes o adultos que no recuperan el habla normal.

Otros argumentos a favor de esta posición los encontramos en las teorías innatistas de la adquisición del lenguaje. Entre otros, Lenneberg (1967) mantiene la existencia de un período biológico para el desarrollo de la capacidad del lenguaje y que éste sólo puede tener lugar durante ese período crítico o sensible. Si la capacidad para adquirir la primera lengua no se ejercita, ésta desaparecerá. La explicación neurológica que de este período se da afirma que para la pubertad la lateralización, o especialización de los hemisferios cerebrales, ya se ha completado, por lo que el cerebro pierde la plasticidad necesaria para el aprendizaje de la lengua. Según esta concepción, la transferencia total de la función del lenguaje de un hemisferio a otro sólo es posible si la lateralización no se ha completado.

Esta explicación ha sido cuestionada por varios autores, entre los que destacamos a Krashen (1981). Krashen afirma que el fenómeno de la lateralización tiene lugar a una edad más temprana: los cinco años, y que la lateralización no implica necesariamente la pérdida de ninguna habilidad.

Dado que el argumento biológico no aporta conclusiones definitivas en favor de la superioridad de los niños sobre los adultos en el aprendizaje de una segunda lengua, otros argumentos de carácter cognitivo o afectivo han sido propuestos por diferentes investigadores (Schumann, 1975; Krashen, 1981; Félix, 1981). En el repaso que hace Schumann de la bibliografía sobre la relación entre las variables afectivas y la edad, éste atribuye la existencia del período crítico a los cambios afectivos que tienen lugar en la pubertad. Schumann mantiene que el adulto es más consciente de sí mismo que el niño, es menos capaz de identificarse con otras

¹⁵ Algunos autores prefieren utilizar el término sensible en lugar de crítico, pues el término sensible refleja un reconocimiento de que algunos cambios serán menos absolutos, porque a menudo no están biológicamente determinados. De lo que se deduce, que hay que entender el fin de ese período como algo gradual y progresivo.

personas, y ha desarrollado inhibiciones sobre su identidad, al contrario que el niño que presenta una mayor permeabilidad social y emocional a las influencias de la lengua, y que no ha desarrollado actitudes que puedan tener consecuencias negativas para la adquisición de la L2.

Por su parte, Krashen mantiene que el comienzo del estadio del desarrollo de "operaciones formales", según Piaget, marca el principio del fin del período crítico. En este estadio, el adolescente desarrolla la capacidad del pensamiento abstracto, lo que le permite reflexionar sobre las reglas que utiliza, le capacita para mirar atrás y formar ideas sobre su propia conducta lingüística. Esta madurez cognitiva le confiere ciertas ventajas sobre los niños debido a la capacidad de abstraer, generalizar y clasificar, aunque esta ventaja según se ha demostrado (Long, 1990) es sólo momentánea:

Contrary to recent assertions in the literature, there is growing evidence that maturational constraints are at work in SL learning, and that they are not confined to phonology. Studies showing an initial rate advantage for adults over children and for older over younger children in early syntax and morphology should be interpreted as just that -a short-lived rate advantage. (Long, 1990:273)

En una línea parecida, Félix (1981b) mantiene que las capacidades de solución de problemas inductivos de los adultos coinciden con el estadio de operaciones formales de Piaget. Félix defiende que estas capacidades no le permiten al aprendiz manejar las propiedades lingüísticas abstractas de las lenguas, ni tampoco son lo suficientemente restrictivas, puesto que la ausencia de restricciones sintácticas le permite al adulto considerar una gama de posibles gramáticas más amplia de lo que la Gramática Universal le permite al niño, lo que le conduce a un aprendizaje incompleto de la L2.

Por otro lado, Cummins (1980) argumenta que son los factores sociales (BICS) más que los pedagógicos (CALP) los que condicionan en edades tempranas el aprendizaje óptimo de la L2.

Cummins distingue entre habilidades lingüísticas académicas y cognitivas (CALP) y habilidades interpersonales (BICS).

- CALP: Capacidad cognitiva del lenguaje académico, que es el lenguaje necesario para completar con éxito las tareas escolares. En general, estas tareas son más abstractas y están fuera de contexto.

- BICS: Habilidades básicas de comunicación interpersonal, incluidas todas las habilidades lingüísticas que las personas utilizan para comunicarse en la vida diaria.

Las habilidades BICS tienen lugar en situaciones provistas de contexto, mientras que las denominadas CALP conllevan un dominio adecuado de las destrezas lingüísticas para que el aprendiz afronte una comunicación natural con otros.

2.7.2 Aptitud

Otro concepto que forma parte de la creencia popular es la capacidad especial de algunas personas para aprender una lengua. A esta capacidad se le conoce con el nombre de “aptitud”, y es en cierta medida responsable de la diferencia de éxito en el aprendizaje entre diferentes individuos. Neufeld (1978) mantiene que la capacidad humana de aprender lenguas, ya sea la lengua materna o una segunda lengua, es innata y no varía de modo significativo entre individuos en lo que a la capacidad de adquirir los componentes más básicos de la lengua se refiere. Sin embargo, más adelante, Neufeld mantiene que en lo referente a la adquisición de niveles más altos de destreza sí que hay diferencias.

A lo largo del siglo XX ha habido varios intentos de medir y conceptualizar la aptitud humana para el aprendizaje de la lengua. Las diferentes pruebas han intentado recoger datos basándose en la concepción de la lengua del momento. Estos estudios no reivindican el carácter innato de la aptitud, sino que la entienden como una serie de características dadas relativamente estables.

Carroll (1965) propuso la división de la aptitud lingüística en cuatro componentes:

- 1.- *Capacidad de codificación fonética*. Se refiere a la capacidad de identificar diferentes sonidos y los símbolos que los representan, así como a la capacidad de retener estas asociaciones.
- 2.- *Sensibilidad gramatical*. Designa la capacidad de reconocer las funciones gramaticales de las palabras en diferentes oraciones.
- 3.- *Capacidad inductiva para el aprendizaje de la lengua*. Este término hace referencia a la capacidad de inferir formas lingüísticas, reglas y patrones que rigen un texto.
- 4.- *Capacidad de memorización*. Capacidad de aprender y retener un amplio número de asociaciones entre sonidos y significados en un período de tiempo relativamente corto.

Pimsleur (1966) distinguía tres componentes básicos:

- 1.- *Inteligencia verbal*. Hace referencia a la familiaridad con las palabras y a la capacidad de razonar analíticamente sobre material verbal.
- 2.- *Motivación*.
- 3.- *Capacidad auditiva*.

Según se desprende de estas dos concepciones parece que el aprendizaje de una segunda lengua implica el uso de destrezas de aprendizaje cognitivas generales y destrezas específicas como las indicadas por Carroll y Pimsleur. Stern (1983) critica el hecho de que estas concepciones sólo tienen en consideración aspectos cognitivos, académicos y analíticos del aprendizaje de una L2, y que, por lo tanto, descuidan tanto los aspectos intuitivos, no- analíticos, como los comunicativos y sociales que también son parte esencial del aprendizaje de una lengua.

Skehan (1989) haciéndose eco de críticas como las de Stern, mantiene que hay tres niveles de procesamiento receptivo:

- 1.- *Input*. Todo aquello que afecta al alumno.
- 2.- *Comprehension Intake*. Todo aquello que es entendido mediante cualquier medio.
- 3.- *Linguistic Intake*. Todo aquello que retrospectiva o instantáneamente puede ser procesado lingüísticamente.

Skehan (1989) asegura que las diferentes investigaciones sobre la aptitud se han preocupado sólo de la competencia lingüística y de la capacidad de los aprendices para manipular la gramática de la oración. Hoy hay modelos de la competencia comunicativa que engloban otros aspectos que los modelos citados anteriormente no recogen, como es el caso de la competencia socioüingüística y la competencia discursiva. Concluye Skehan (1989) resaltando la necesidad de estudios que investiguen estos aspectos de la competencia comunicativa a la hora de intentar definir y medir la aptitud.

Krashen (1981), tomando como referencia su distinción entre adquisición y aprendizaje, mantiene que la aptitud sólo es relevante en contextos donde se requiere concentración en los aspectos formales de la lengua.

2.7.3 Estilos cognitivos

Ausubel (1968) define el estilo cognitivo como las diferencias individuales duraderas y coherentes en el funcionamiento y organización cognitiva.

Para este autor, el término se refiere tanto a diferencias individuales en la organización cognitiva, como a ciertas tendencias idiosincráticas que no reflejan el funcionamiento cognitivo humano en general. Los estilos cognitivos hay que entenderlos, no como polos opuestos, sino más bien en un continuum. Otra aclaración que conviene hacer al respecto, consensuada en la bibliografía sobre el tema, es que los estilos cognitivos de los individuos no son características estables de la persona; más bien parece que los distintos individuos nos inclinamos hacia diferentes estilos, y que diferentes contextos pueden hacer que dicha inclinación varíe. Entre los estilos cognitivos que se han estudiado en relación a la adquisición de una segunda lengua encontramos:

1.- Independencia de campo. Hace referencia a la capacidad de percibir un elemento concreto o factor relevante en un campo como un rasgo simple. Por el contrario, dependencia de campo hace referencia a la tendencia a percibir un campo como un todo, de forma que las partes no son fácilmente percibidas. Un estilo independiente de campo permite al individuo distinguir las partes de un todo, concentrarse en un rasgo particular y analizar las partes aisladamente del resto de los elementos del campo.

Desde un punto de vista afectivo, las personas con tendencia a la independencia de campo suelen ser independientes, seguras de sí mismas, competitivas, analíticas y frías. Brown (1987) identifica este estilo con el aprendizaje formal en el aula, pues éste conlleva un énfasis en actividades de tipo analítico en el que se presta más atención a los detalles¹⁶. Por el contrario, las personas con tendencia a la dependencia de campo son más sociables, y muestran mayor grado de empatía, por lo que tienen mayor éxito a la hora de comunicarse con hablantes nativos.

2.- Reflexividad/impulsividad. Aquellos individuos con un estilo cognitivo reflexivo tienden a meditar antes de tomar una decisión, y son capaces de mantener la atención durante un período

¹⁶ Esta consideración está corroborada por los resultados del estudio sobre el "aprendiz ideal" (Naiman et al., 1978). Este estudio encontró una correlación positiva entre la independencia de campo y el éxito del aprendizaje en el aula.

largo de tiempo. Una persona impulsiva tiende a tomar decisiones rápidas ante la incertidumbre.

3.- Categorización rígida y categorización flexible. Se refiere a la tendencia de los individuos a extender o a reducir las características de ciertos conjuntos de elementos. Los categorizadores flexibles tienden a aceptar un amplio número de elementos que no pertenecen estrictamente a una determinada categoría como pertenecientes a la misma. Los categorizadores rígidos tienden a aceptar sólo aquellos que reúnen todas las características de los elementos de una familia. Los aprendices de una segunda lengua que son categorizadores flexibles presentan cierta inclinación a cometer errores debidos a una generalización excesiva de la regla, mientras que los categorizadores rígidos tienen dificultad en hacer las generalizaciones necesarias en el aprendizaje de una L2.

4.- Predominio del lado izquierdo o derecho del cerebro. Ya hemos mencionado antes el fenómeno de la lateralización, en el cual cada hemisferio cerebral se especializa en determinadas funciones. El hemisferio derecho se asocia con funciones sensoriales y espaciales, por lo que aquellas personas con predominio de éste recordarán mejor las imágenes ya sean visuales, auditivas o táctiles, y generalmente son más eficaces procesando información holística, relativa al mundo de las emociones, e integradora. Por el contrario, las personas con predominio del hemisferio izquierdo tienden al pensamiento lógico y analítico, así como a procesar la información linealmente.

En la enseñanza tradicional, se ha optado preferentemente en las aulas por una forma de transmisión del conocimiento ligada a las funciones cerebrales del hemisferio cerebral izquierdo, basadas en los procesos verbales y analíticos al definir el pensamiento (Rincón, 2008: 466).

Sin embargo, en línea con García Morilla (2014) consideramos que los nuevos hallazgos de la neurociencia y el descubrimiento de la capacidad del hemisferio derecho hacen reflexionar sobre los beneficios que puede aportar al estudiante implementar estrategias educativas que involucren la activación neuronal de ambos hemisferios, fomentando por tanto la estimulación del cerebro de manera global y posibilitando una mejora en su aprendizaje.

2.7.4 Factores de la personalidad

Los factores de la personalidad que han recibido mayor atención son la extroversión, introversión, empatía y ansiedad. Guiora (1979) explica la importancia de estos factores en el aprendizaje de una segunda lengua afirmando que el lenguaje no es sólo un medio para comunicarse, sino una forma básica de auto-representación que incorpora una única mezcla de parámetros intra e interpersonales, aspectos cognitivos y afectivos del procesamiento de información, que permite una visión global de la persona en conjunto. El aprendizaje de una segunda lengua conlleva el enfrentamiento con una organización diferente de la percepción y la conceptualización (Spolsky, 1989), por lo que ciertos rasgos de la personalidad pueden ayudar a mitigar ese enfrentamiento. El aprendizaje de una lengua requiere flexibilidad y apertura a nuevas formas lingüísticas, así como a normas de conducta social.

1.- **Extroversión e introversión.** Brown (1987) define estos dos conceptos como:

The extent to which a person has a deep-seated need to receive ego enhancement, self-esteem, and a sense of wholeness from other people as opposed to receiving that affirmation within oneself. Introversión is the extent to which a person derives a sense of wholeness and fulfillment apart from a reflection of this self from other people. (Brown, 1987:109)

No existe una definición clara y precisa de la relación que estas características personales tienen con la adquisición de una segunda lengua, que esté corroborada por un estudio empírico. Stern (1983) mantiene que la extroversión sería una baza a favor del alumno, pues éste no tendría dificultad en entablar conversación con hablantes nativos, y además presentaría menos inhibiciones. Por el contrario, la introversión parece presentar ventajas cuando se trata de la necesidad de involucrarse en el estudio sistemático de la lengua.

2.- Ansiedad. En cuanto al papel que la ansiedad juega en la adquisición de una L2, Scovel (1978) distingue entre ansiedad *debilitadora* y ansiedad *facilitadora*. Esta última es la clave del éxito porque motiva al alumno a enfrentarse a la tarea de aprendizaje, mientras que el primer tipo no motiva al alumno a enfrentarse a la tarea, sino que más bien le lleva a eludirla. En la teoría del aprendizaje humanista de Rogers (1969) se defiende un estado de ansiedad bajo donde los

alumnos no sientan los efectos de la competitividad¹⁷. En una misma línea, Spolsky (1989) formula la condición, relativa al papel que la ansiedad juega en el aprendizaje de una segunda lengua, de la siguiente manera “some learners, typically those with low initial proficiency, low motivation, and high general anxiety, develop levels of anxiety in learning and using a second language that interfere with the learning.” (Spolsky, 1989:115)

3.- Inhibición. Todos los seres humanos construyen defensas para proteger su *ego*. El *ego* humano comprende lo que Guiora (1972) denomina *ego lingüístico* para referirse a la naturaleza personal y egoísta de la adquisición de la L2. La adquisición de una segunda lengua implica cierto conflicto de identidad al suponer la adquisición de una segunda lengua la asunción de una nueva identidad.

4. Empatía. Guiora (1972) definió la empatía como: "a process of comprehending in which a temporary fusion of self-object boundaries permits an immediate emotional apprehension of the experience of another." (Guiora 1972:142)

La comunicación requiere cierto grado de empatía, pues para que la comunicación sea efectiva es necesario entender los estados afectivos del interlocutor; si no se acierta a adivinar el estado afectivo de la otra persona la comunicación se interrumpirá.

5.- Autoestima. Se podría argumentar que ninguna actividad, ya sea cognitiva o afectiva, puede ejercerse sin cierto grado de auto-estima, confianza en uno mismo, y confianza en las capacidades propias para desarrollar dicha actividad. La autoestima se expresa en las actitudes que el individuo tiene hacia sí mismo.

2.7.5 Actitud

Aunque la actitud es un término difícil de definir, ésta hace referencia a algunos aspectos de la respuesta de un individuo a un objeto o clase de objetos. En la introducción de este capítulo, en la explicación del modelo de aprendizaje de una segunda lengua de Spolsky se decía que las condiciones que forman parte del contexto social influyen en el aprendizaje de la L2 de dos formas. La primera forma de influencia indirecta pero esencial, según Spolsky (1989), conduce a

¹⁷ El método de la enseñanza de lenguas extranjeras conocido como "suggestopedia" propugna que en estados de relajación mental se puede lograr un nivel óptimo de retención.

ciertas actitudes en el aprendiz hacia la comunidad, hacia la lengua y hacia la situación de aprendizaje.

Las actitudes de los aprendices hacia la comunidad¹⁸ o hacia la lengua van a determinar el éxito o el fracaso en el aprendizaje de la L2. Un alumno con actitudes negativas rechazará la lengua y por lo tanto evitará el contacto y el estudio de dicha lengua.

Van Els et al. (1984) identifican tres componentes en las actitudes:

- 1.- Un componente cognitivo, que hace referencia a las creencias que la persona tiene sobre el objeto.
- 2.- Un componente afectivo, que hace referencia al grado de sentimiento positivo o negativo hacia el objeto.
- 3.- Un componente conativo, que se refiere a las intenciones, o la conducta de un individuo hacia un objeto.

En la bibliografía sobre las actitudes existe un consenso generalizado sobre el carácter de conducta aprendida de éstas, por lo que deben ser, a su vez, susceptibles de ser modificadas.

El Modelo Socio-Educacional de Gardner (1985) se centra en los procesos sociales y psicológicos que participan en el aprendizaje de una L2. El lenguaje es considerado como un fenómeno social. Para Gardner, la identidad del individuo está conectada con la lengua que uno habla, luego el proceso de adquisición de una segunda lengua obliga a una reevaluación de la imagen de uno mismo y a la integración de nuevas ideas de origen social y cultural.

Schumann (1986) menciona nueve factores que condicionan la adquisición de una segunda lengua: sociales, afectivos, rasgos de la personalidad, cognitivos, biológicos, aptitud, personales, información a la que se tiene acceso (*input*), e instrucción. Los factores afectivos y sociales agrupan lo que él denomina *aculturización*¹⁹, o la integración social y psicológica del aprendiz en el grupo nativo parlante de la L2.

La actitud, dice Spolsky (1989), conduce al desarrollo de la motivación en el aprendiz.

¹⁸ Dörnyei (1990) mantiene que es frecuente entre los aprendices de una lengua extranjera no haber tenido contacto con la comunidad de hablantes de esa lengua, por lo que a menudo, estos aprendices no han desarrollado actitudes hacia los mismos. Dörnyei sugiere que las actitudes de los aprendices en estos casos se refieren más a actitudes generales y creencias que conllevan interés en la lengua extranjera y en las personas, los valores culturales que la lengua representa, así como los estímulos que se reciben al aprender o usar dicha lengua.

¹⁹ Para un desarrollo de este concepto véase apartado 2.9.4.

2.7.6 Motivación

Attitudes and motivation are important because they determine the extent to which the individuals will actively involve themselves in learning the language... The prime determining factor is motivation. (Gardner, 1985:56)

La motivación, o el factor más importante, según Gardner (1985), en el aprendizaje de una L2, se define con frecuencia como la fuerza o impulso interior que empuja al individuo a emprender o proseguir en una determinada tarea o acción. La motivación se refiere a las fuerzas instigadoras de la conducta. Brown (1990) ofrece una definición que según él se ajusta a las diferentes teorías del aprendizaje (conductistas, cognitivas, psicoanalíticas, humanistas y afectivas), este autor la fórmula de la siguiente manera “motivation is the extent to which you will make choices about (1) goals to pursue, and (2) the effort you will devote to that pursuit.” (Brown, 1990:384)

Para Ausubel (1968), la motivación es más recíproca que unidireccional, ésta no es una condición indispensable para el aprendizaje, la motivación se puede desarrollar después de haber aprendido algo, por lo que es tanto causa como efecto del aprendizaje. Este autor identifica seis necesidades o deseos que subyacen al constructo de motivación:

- 1.- La necesidad exploración, de descubrir lo desconocido.
- 2.- La necesidad de manipulación, de ejercer influencia sobre el medio y cambiarlo.
- 3.- La necesidad de actividad, tanto física como mental.
- 4.- La necesidad de estimulación proveniente del estudio, resultados, gente, o del medio que nos rodea.
- 5.- La necesidad de conocimiento para procesar e internalizar los resultados de la exploración, manipulación, actividad y estimulación para resolver problemas y contradicciones.
- 6.- La necesidad de ensalzar el *ego*, para que éste sea aprobado y reconocido por otros.

Para Piaget (1970), la energía necesaria para el desarrollo de la inteligencia proviene de la motivación. Ésta es el fruto de los estímulos que proceden del ambiente físico y social. La reacción del individuo se da en el nivel intelectual y valorativo, procurando un equilibrio entre las demandas del ambiente y su estructura interna. Luego la motivación principal está en el propio individuo, en su estructura operativa. Para Piaget, el aprendizaje también requiere refuerzos que

vienen de fuera y que constituyen la motivación externa. Las dos formas de motivación ocurren gradual y permanentemente, formando parte de la búsqueda de equilibrio entre la asimilación y la acomodación. Es el desequilibrio, la situación de conflicto, el elemento más motivador.

En la bibliografía sobre la psicología educativa se distingue entre motivación *intrínseca* y motivación *extrínseca*, la primera en relación con el éxito a largo plazo y la segunda con el éxito a corto plazo. La motivación *intrínseca* es definida a menudo como aquella motivación que es guiada por un interés en la tarea en la que el individuo se encuentra envuelto. Por otra parte, la motivación *extrínseca*²⁰ aquella que es empujada por estímulos externos tales como la aprobación de otros, la recompensa, el castigo, etc. Por lo que cabe esperar que cuando la motivación es extrínseca la retención, la comprensión y la transferencia serán mucho menores que cuando se aprende el material porque el estudiante desea hacerlo. Los psicólogos consideran que la motivación extrínseca es menos conveniente, porque el aprendiz tiende a olvidarse de lo aprendido una vez que satisface la finalidad extrínseca.

En el terreno de la adquisición de una segunda lengua se distingue entre motivación *instrumental* e *integrativa*. Se dice que un alumno está motivado instrumentalmente si sus propósitos de estudio reflejan un valor utilitario, pragmático, entre los que podemos destacar a título de ejemplo el conseguir un trabajo. Por el contrario, la motivación integrativa se muestra en aquellos casos en los que el aprendiz desea integrarse como miembro de la comunidad (Gardner y Lambert, 1972). McDonough (1981) afirma que la motivación integrativa incluye dos aspectos:

- 1.- Un deseo general de contacto social más amplio.
- 2.- Un deseo de pertenecer a cierta comunidad adquiriendo las características psicológicas del grupo.

Gardner y Lambert (1972) sostienen que la motivación integrativa es más efectiva, pues depende de causas internas al contrario que la instrumental que es propiciada principalmente por causas externas. En un estudio sobre la motivación, Dörnyei (1990) critica la distinción de Gardner y Lambert argumentando que el medio en el que se desarrolló el estudio del que surgió la

²⁰ Brown (1990) sugiere que en las escuelas se tiende a fomentar la motivación extrínseca con las clases dirigidas por el profesor, con los exámenes que no logran despertar el interés en el alumno, y con toda una amplia variedad de restricciones institucionales que glorifican el contenido, el producto, la corrección, y la competitividad, las cuales no logran involucrar al alumno en el desarrollo de su propia competencia.

distinción entre motivación integrativa e instrumental no es generalizable a todos los contextos, en especial al de adquisición de una L2 en un país extranjero, donde la segunda lengua se aprende en la escuela como una asignatura más del currículo, por lo que "learners often have not had sufficient experience of the target-language community to have attitudes for or against it" (Dörnyei, 1990:49)

Entre las conclusiones de este autor podemos destacar:

- La influencia que los motivos instrumentales ejercen de manera significativa sobre la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera, y el hecho de que las actitudes, que tradicionalmente se consideraban como parte de la motivación instrumental, influyen sobre la motivación integrativa también con ciertas matizaciones como el estar determinada por unas actitudes más generales entre las que se puede destacar: el interés por las lenguas extranjeras, y los estímulos que se reciben a través del aprendizaje etc.
- La motivación integrativa cuando se trata de una lengua extranjera está compuesta por:
 - 1.- Interés en las lenguas extranjeras, culturas y gente.
 - 2.- Deseo de ampliar perspectivas personales y evitar el provincialismo.
 - 3.- Ansia de nuevos estímulos y desafíos.
 - 4.- Afán de integrarse en una nueva comunidad. Este último componente, según Dörnyei, es, de hecho, en parte instrumental y parcialmente integrador.

Además de estos dos subsistemas, Dörnyei (1990) identifica un tercer componente llamado “necesidad de triunfar en las metas propuestas” y un cuarto factor que también afecta a la motivación “las atribuciones sobre anteriores fracasos.”

Entre las muchas repercusiones positivas que se le atribuyen a la variable de motivación sobre la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera, cabe destacar el hecho de que la motivación sea uno de los factores que mayor influencia ejerce sobre el uso y elección de determinadas estrategias de aprendizaje (Oxford y Nyikos, 1989).

2.7.7 Estrategias de aprendizaje

A menudo diferentes modelos de la adquisición del lenguaje incluyen un componente cognitivo que engloba estrategias de aprendizaje y procesos cognitivos. No obstante, el lugar y papel de las estrategias de aprendizaje en la adquisición del lenguaje no es lo suficiente explícito ni el concepto de estrategia se ha entendido de la misma manera. Es, especialmente, a partir del desarrollo de la teoría cognitiva cuando se les está asignando un papel concreto dentro del proceso de adquisición o aprendizaje de la lengua. Manchón Ruiz (1985) distingue dos líneas en el estudio de las estrategias de aprendizaje. Por una parte, agrupa a aquellos que las entienden como una serie de procesos que conducen al aprendiz a actuaciones erróneas en el aprendizaje. Por otra parte, agrupa a aquellos que consideran las estrategias como procesos cognitivos que ayudan al aprendiz a construir su genuino sistema lingüístico. Entre los primeros cita a Selinker (1972) y entre los segundos a Taylor (1975) y Adjemian (1976) para quien las estrategias son procesos cognitivos mediante los cuales el aprendiz adquiere un sistema lingüístico mediante la formación de hipótesis, por lo que las estrategias serían las responsables de la formación de la interlengua (IL) y no de la manifestación de la misma.

En los dos modelos presentados al inicio de este capítulo también se les reconoce un lugar central, pero no se especifica con exactitud cuál es el papel que juegan en la adquisición. Para Stern (1983, 1992), las estrategias se refieren a tendencias generales o características globales del enfoque empleado por el alumno en el aprendizaje que se manifiestan abiertamente.

Por su parte, Spolsky (1989) reconoce dentro de las diferencias individuales otros factores tales como el estilo y las estrategias de aprendizaje. Para Spolsky, las estrategias de aprendizaje describen enfoques individuales a las diferentes situaciones de aprendizaje.

Bialystok (1978) propone un modelo de aprendizaje que pueda explicar las diferencias en el aprendizaje de una segunda lengua. El modelo esboza aspectos del inducto (input) teniendo en cuenta la exposición a la que ha sido sometido el alumno, el almacenamiento de dicha información, y las respuestas producidas en función de la información almacenada.

Bialystok (1978) explica el funcionamiento del modelo por medio de procesos de

aprendizaje y estrategias de aprendizaje. Los procesos se refieren a las relaciones obligatorias que se establecen entre aspectos del modelo. El funcionamiento del modelo también incluye cuatro categorías de estrategias de aprendizaje: inferencia, monitorización, práctica formal, y práctica funcional. El modelo distingue entre formas de aprendizaje implícitas y explícitas. En este modelo, Bialystok define las estrategias como "optional means for exploiting available information to improve competence in a second language." (Bialystok, 1978:71)

El uso de una estrategia u otra por parte del alumno va a depender del tipo de conocimiento que una determinada tarea requiera. Bialystok identifica tres tipos de conocimiento:

- conocimiento lingüístico explícito²¹,
- conocimiento lingüístico implícito²², y
- conocimiento general sobre el mundo.

Bialystok defiende la hipótesis de que la inferencia va a ser utilizada con el conocimiento lingüístico implícito y conocimiento sobre el mundo. La monitorización, la práctica formal y la práctica funcional contribuyen tanto al desarrollo del conocimiento lingüístico explícito como al implícito. De lo que podemos deducir que las estrategias incorporadas explícitamente en un ambiente formal pueden contribuir al conocimiento lingüístico implícito y, por lo tanto, a la capacidad del estudiante de comprender y producir lengua de manera espontánea.

Seliger (1991) establece que las estrategias son procesos de largo plazo superordinados, constantes y abstractos, y que las acciones que acomete un aprendiz para satisfacer las necesidades inmediatas de una tarea de aprendizaje pueden ser denominadas *tácticas*, i.e., los procesos a corto plazo utilizados por el aprendiz para superar obstáculos y manipular la información en el aprendizaje. Según Seliger (1991), la función de las tácticas es suministrar material lingüístico sobre la base del cual la gramática emergente puede ser construida. Las estrategias se aplican al material suministrado por las tácticas, y extraen los principios

²¹ El conocimiento explícito, según Bialystok, incluye toda la información que al alumno puede articular. Éste incluye reglas gramaticales, vocabulario, reglas de pronunciación etc. Como podemos observar, este tipo de conocimiento se corresponde con el que otros autores denominan declarativo (apartado 2.9.8).

²² El conocimiento implícito es la información intuitiva sobre la que el aprendiz opera para producir respuestas (comprensión o producción) en la lengua objeto de aprendizaje. Según Bialystok, toda la información que se halle automatizada y se utilice de forma espontánea se representa en el conocimiento explícito. Este tipo de conocimiento nos recuerda el conocimiento procedimental (apartado 2.9.8).

gramaticales subyacentes que ulteriormente formarán parte de la gramática de interlengua.

Las estrategias son abstractas y, por lo tanto, necesitan tener acceso a información para entrar en funcionamiento. La información (input) es suministrada por las tácticas, las cuales, al ser una prolongación de las estrategias, llevarán a la adquisición a largo plazo.

Si examinamos la bibliografía sobre estrategias es posible distinguir entre estrategia y táctica:

1. En primer lugar, encontramos las actividades intrínsecas al proceso de aprendizaje desempeñadas por el aprendiz, las cuales son inconscientes y universales independientemente de otras diferencias individuales. Ejemplos de este tipo de procesos son la simplificación, la generalización, la formación y comprobación de hipótesis, etc. (Macnamara, 1975; Selinker, Swain y Dumas, 1975; Adjemian, 1976; Faerch y Kasper, 1985).

2. Las estrategias son operaciones abstractas mediante las cuales la mente humana adquiere y organiza el nuevo conocimiento. La traducción de las estrategias en conductas concretas está condicionada y determinada internamente (Seliger, 1991).

Las estrategias de aprendizaje y las tácticas pueden llevar o no a un aprendiz a la adquisición dependiendo del individuo y del estilo cognitivo de dicho individuo.

Weinstein y Mayer (1986) mantienen que las estrategias de aprendizaje juegan un papel fundamental en las diferentes fases del proceso de aprendizaje²³:

- *Selección de input.* El aprendiz presta atención a la información que le llega del exterior a los sentidos y la transfiere a la memoria operativa.
- *Adquisición.* El aprendiz transfiere la información de la memoria operativa a la memoria de largo plazo. Para que la información pueda ser transferida, ésta debe ser comprensible.
- *Construcción.* El aprendiz construye conexiones entre las ideas contenidas en la información que ha llegado a la memoria operativa.
- *Integración.* El aprendiz busca conocimientos previos en la memoria de largo plazo y los transfiere a la memoria operativa. En esta fase el aprendiz establece conexiones entre los

²³ Contrátese este modelo en cuatro fases de Cook y Mayer (1983) con el modelo de adquisición de Anderson (1985). Modelo compuesto de tres fases (apartado 2.9.8).

conocimientos previos y la información que acaba de recibir.

Al igual que los demás aspectos que venimos tratando en este apartado de diferencias individuales, el uso de estrategias, aunque aún queda mucho por especificar, se sabe determinado por una serie de factores tales como la lengua que se está aprendiendo, el nivel de lengua que posee el aprendiz, el grado de desarrollo metacognitivo, el género, la metodología empleada, variables afectivas tales como motivación y actitud, rasgos de la personalidad, estilo de aprendizaje, nacionalidad, aptitud, la tarea que se ha de realizar, y entrenamiento cognitivo (Oxford y Nyikos, 1989). De estos factores se ha demostrado que: el nivel de lengua (Oxford y Nyikos, 1989), la nacionalidad (Politzer y McGroarty, 1985), el método de enseñanza (Oxford, 1990a y 1990b), la motivación (Pearson, 1988), estilo cognitivo (Jamieson y Chapelle, 1987) se encuentran relacionados con la elección y uso de uno u otro tipo de estrategias.

2.8 LA INSTRUCCIÓN FORMAL

Según Félix (1981a), el aprendizaje de una lengua extranjera en el aula parece seguir de forma parcial los mismos procesos que caracterizan otros modos de adquisición. En consecuencia, sugiere la existencia de una serie de principios universales y comunes bajo cuyo control tiene lugar el aprendizaje. Estas observaciones de Félix (1981a) parecen indicar que la posibilidad de manipular y pre-fabricar la conducta verbal de los alumnos en la clase es, por lo menos, limitada²⁴.

Ellis (1985a), en referencia al papel de la instrucción formal en el aprendizaje de una segunda lengua, afirma que hay que considerar a éste en dos partes: (1) el efecto que la instrucción ejerce sobre las *secuencias* de aprendizaje (*route*), i.e., la secuencia general o el orden general de adquisición; y (2) el efecto que ejerce sobre el *ritmo/velocidad* de adquisición (*rate*). Los efectos de la instrucción también se pueden medir en relación al nivel último conseguido por el aprendiz. Se ha mencionado, anteriormente, que los alumnos pasan por un orden invariable en la adquisición de la competencia lingüística en la L2. Esto puede ser consecuencia de la intervención de ciertas estrategias de aprendizaje universales que forman parte de la facultad

²⁴ Wode (1981), en un estudio sobre la adquisición de la negación bajo diferentes condiciones de aprendizaje, aún reconociendo la existencia de diferencias, mantiene que los diferentes tipos reflejaban la existencia de procesos universales y estrategias de aprendizaje del lenguaje.

humana para el lenguaje (Wode, 1981), o puede ser el resultado de la exposición a ciertos tipos de *input*/información. En este sentido Ellis (1985a) establece que:

If SLA is the result of some kind of "language acquisition device", which is triggered off only by linguistic environment, then the learner must be credited with his or her own "syllabus" which is more or less immune to influence from the outside. If, however, SLA is the result of attending to those features that are frequent and salient in the input, then the possibility arises that there is more than one "syllabus" for SLA and that a specially constructed input, such as that provided by formal instruction, can influence the order in which the grammar of a L2 is acquired. (Ellis, 1985a: 15)

Uno de los interrogantes que se nos plantea es si el orden en que ciertos elementos gramaticales se enseñan corresponde con el orden en que se aprenden. La evidencia, que en este sentido se deriva de los diferentes estudios sobre la adquisición del lenguaje en un ambiente natural (aquel en el que no interviene la instrucción, i.e., opuesto al aula²⁵) arroja dudas sobre esta presunción (Chaudron, 1988).

Krashen (1981) mantiene que el conocimiento "adquirido" de la L2 es el responsable de la actuación en la segunda lengua, mientras que el conocimiento consciente de reglas gramaticales, i.e., conocimiento "aprendido", es accesible en la comunicación espontánea en raras ocasiones y no normalmente. Este conocimiento opera como un "monitor"²⁶ no se convierte en adquisición²⁷. De ahí que la instrucción que resulta en "aprendizaje" sea poco importante según él. Para Krashen, la instrucción puede promover la adquisición de la L2 si ésta contiene *input* comprensible²⁸.

Long (1983) sobre la base de un repaso de once estudios, que pretenden examinar el efecto de la instrucción formal sobre *la velocidad* y el éxito en la adquisición de una segunda lengua, mantiene que existe evidencia de peso suficiente como para afirmar que la instrucción formal ejerce sus influencias sobre el proceso, en especial en lo que a velocidad de adquisición se refiere.

Por su parte Chaudron (1988), concluye que un énfasis en la forma o cierta instrucción

²⁵ En la bibliografía sobre la adquisición de una segunda lengua existen diferentes términos para referirse a ambas condiciones de aprendizaje. Klein (1986) utiliza los términos *espontánea* y *guiada*.

²⁶ Véase en este sentido la diferencia entre alumnos que hacen un uso excesivo del "monitor" y aprendices que hacen un uso deficiente del mismo, apartado 2.9.2.

²⁷ No todos los investigadores están de acuerdo con Krashen. Bialystok (1982) admite que el conocimiento *explícito* se convierta en *implícito*; McLaughlin (1987) que el *procesamiento controlado* se convierta en *procesamiento automático*. Para otras posturas críticas con la distinción entre adquisición y aprendizaje, véase sección 2.9.2.

²⁸ Véase apartado 2.9.2.4

explícita en gramática parece ser la clave de la influencia de la instrucción formal sobre el aprendizaje. No obstante, sugiere la posibilidad de que la instrucción formal no sea suficiente para salvar las secuencias de adquisición naturales; puede ser que la instrucción formal sólo contribuya a aumentar la velocidad de adquisición en secuencias, o formas lingüísticas que no estén afectadas por principios de procesamiento universales.

En un estudio sobre la influencia de la instrucción formal en la adquisición de una segunda lengua (en especial sobre las secuencias de desarrollo), Pienemann (1984) mantiene que los alumnos sólo pueden aprender de la instrucción cuando están psicolingüísticamente preparados para ello - "the learnability hypothesis". El hecho de que una estructura sea susceptible de ser aprendida, a su vez, restringe la efectividad de la instrucción - "the teachability hypothesis". Esta hipótesis mantiene que "instruction can only promote language acquisition if the interlanguage is close to the point when the structure to be taught is acquired in the natural setting." (Pienemann, 1985:37).

La instrucción en algo para lo que los alumnos no están preparados psicolingüísticamente, no puede hacer que los alumnos salten una etapa de la secuencia de desarrollo. Sin embargo, la instrucción para la que están psicolingüísticamente preparados puede acelerar el progreso por la secuencia²⁹.

Por otra parte, basándose en datos empíricos, Pica (1983) concluye que:

- 1.- La existencia de similitudes entre aprendices bajo diferentes condiciones sugiere que una gran parte se debe al aprendiz y no a factores relativos al contexto.
- 2.- La instrucción afecta a la actuación o producción de dos formas:
 - a) activando un suministro en exceso de morfología, y
 - b) inhibiendo el uso de construcciones no gramaticales, aunque sean efectivas desde un punto de vista comunicativo.

Pica (1983) apunta que las diferentes condiciones de exposición a la segunda lengua parecen afectar las hipótesis de los aprendices sobre la lengua y las estrategias a las que recurren

²⁹ En una línea, Ellis (1985:16) indica: Irrespective of whether formal instruction affects the order of learning, it may enhance SLA by accelerating the whole process."

en el uso de dicha lengua.

En cuanto al *ritmo* o *velocidad* de adquisición, Ellis (1990) afirma que en general los individuos que aprenden en el aula aprenden más rápido y progresan más que los individuos que aprenden el idioma sin instrucción, e insinúa que el factor responsable puede ser la atención que se le otorga a la forma. Tras hacer un repaso a nueve estudios sobre la instrucción formal, Ellis se formula la pregunta: ¿funciona la instrucción formal?, a la que responde:

First, instructed learners appear to outperform naturalistic learners. Second, there's evidence that instruction aids the acquisition of useful formulas. Third, instruction can result in the acquisition of some new linguistic rules and can improve control over existing knowledge. (Ellis, 1990:165).

En otro estudio sobre la adquisición de las reglas del orden de palabras en alemán en un contexto formal, es decir, en el aula, Ellis (1989) confirma la hipótesis de Pienemann y mantiene que la instrucción puede resultar en "adquisición" (en el sentido que Krashen atribuye al término).

Por su parte, Pica (1992) tras un repaso de diferentes trabajos de investigación sobre el papel de la instrucción formal, y como respuesta a la pregunta que se formula al comienzo del trabajo de cómo pueden los investigadores responder a las preguntas de los profesores sobre la necesidad de recurrir a la instrucción formal explícita para facilitar el aprendizaje, responde que la efectividad de la instrucción gramatical parece depender en gran medida de la selección y secuenciación de las reglas de gramática y de la valoración cuidadosa de la preparación psicolingüística del aprendiz.

Finalmente, parece ser que la instrucción formal, de aquellas estructuras que son enseñables, contribuye al conocimiento declarativo más que al procedimental³⁰. El conocimiento declarativo sirve de facilitador del conocimiento procedimental contribuyendo a resaltar ciertas formas, que, de otro modo, posiblemente, serían ignoradas por el aprendiz (Ellis, 1990). Lightbown (1985) mantiene que el papel de la instrucción formal puede ser el de proporcionar "ganchos", puntos de acceso al aprendiz.

³⁰ Véase apartado 2.9.8 para una explicación de la diferencia entre los dos tipos de conocimiento.

2.9 PRINCIPALES TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LA SEGUNDA LENGUA

2.9.1 Introducción

A theory is... a way of interpreting, criticising, and unifying established generalizations. A theory is flexible and pliant, in that it allows its generalizations to be modified to fit data unforeseen in their formulation. And theory is heuristic, in the sense that the theory itself provides a way of guiding the enterprise of finding new and more powerful generalizations. (McLaughlin, 1987:3)

Para Long (1990), las teorías de la adquisición del lenguaje son intentos de explicar los hallazgos sobre las relaciones entre proceso y producto en el desarrollo de interlengua y de los principios universales, así como la variación en los aprendices y en las condiciones de aprendizaje.

McLaughlin (1990b) mantiene que una buena teoría tiene que ser capaz de proporcionar las definiciones adecuadas y debe tener poder de explicación. Debe de presentar coherencia en el sentido de que debe engranar con el cuerpo de conocimiento ya establecido y debe de ser consistente con teorías relacionadas aceptables. Añade McLaughlin que una teoría debe de ser práctica y heurísticamente rica, que estimule e ilumine el proceso de investigación científica.

McLaughlin y Harrington (1989) definen la Adquisición de una Segunda lengua como una disciplina ecléctica, pues utiliza métodos de la sociolingüística, educación y psicología. Varios parámetros se han utilizado para clasificar las teorías de la adquisición de una segunda lengua. McLaughlin (1987) clasifica las teorías según los valores en dos dimensiones: forma y contenido. Según la forma, McLaughlin distingue entre aquellas que son principalmente inductivas y las que son principalmente deductivas.

McLaughlin y Harrington (1989) distinguen entre enfoques *representacionales* y enfoques de *procesamiento*. Los primeros se centran en la naturaleza y organización del conocimiento de la segunda lengua y cómo esta información se representa en la mente del aprendiz. Los segundos se centran en la integración de procesos de la percepción, procesos cognitivos y la interacción de estos procesos con el conocimiento de la segunda lengua. Estos autores reconocen que algunos modelos utilizan ambos enfoques "as any truly adequate model of second-language learning must." (McLaughlin y Harrington, (1989:122)

Por su parte, Bialystok (1990a) también distingue entre teorías de la competencia y teorías

del procesamiento de información.

Pasamos a continuación a describir someramente las teorías o modelos más influyentes e importantes de la adquisición del lenguaje.

2.9.2 La Teoría de Krashen: "Monitor Model"

En una serie de artículos y libros Krashen (1981, 1982, 1985, 1987) ha defendido y elaborado esta teoría, que, según él, es una teoría general de la adquisición de una segunda lengua que tiene implicaciones directas para la enseñanza de una L2 (Krashen, 1987; Dulay, Burt y Krashen, 1982). Esta teoría defiende la existencia de dos sistemas subyacentes a la conducta lingüística. El primero es el *sistema adquirido*, que está compuesto de conocimiento subconsciente de la gramática de la L2. El segundo, el *sistema aprendido*, que es el producto de la instrucción formal. Tres requisitos son necesarios para acceder a él: tiempo, énfasis en la forma, y conocimiento de la regla por parte del aprendiz. La teoría de Krashen se basa en cinco hipótesis:

- 1.- La hipótesis de la adquisición y el aprendizaje.
- 2.- La hipótesis del monitor.
- 3.- La hipótesis del orden natural.
- 4.- La hipótesis del *input*.
- 5.- La hipótesis del filtro afectivo.

2.9.2.1 La hipótesis de la adquisición y el aprendizaje

Según Krashen, existen dos maneras de desarrollar la competencia en una segunda lengua: la *adquisición*, que es "a subconscious process identical in all important ways to the process children utilize in acquiring their first language." (Krashen, 1985:1) y el *aprendizaje*³¹ - un proceso consciente que resulta en conocimiento explícito sobre la lengua. El aprendizaje se desarrolla mediante la instrucción formal o explícita. El desarrollo del aprendizaje es favorecido por la corrección de errores. La adquisición es el resultado de la participación en la comunicación natural, en la que el énfasis está en el significado³². El aprendizaje, según Krashen, nunca se

³¹ Krashen (1985) afirma que la distinción entre "aprender" y "adquirir" es muy similar, sino idéntica, a la distinción de Chomsky entre "*cognize*" o conocimiento tácito, subconsciente y "*learn*" o conocimiento consciente

³² Para Krashen la adquisición puede tener lugar tanto en el aula como en un ambiente natural, la única condición indispensable para que la adquisición tenga lugar, es que el énfasis se ponga en la interacción significativa.

convierte en adquisición. El aprendizaje consciente sólo lleva a la posibilidad de monitorizar la *producción lingüística cuando las circunstancias lo permiten*.

2.9.2.2 La hipótesis del Orden Natural

Krashen atribuye la autoría de esta hipótesis a Corder (1967). En la elaboración de esta hipótesis, Krashen se basó en los estudios de adquisición de morfemas. Dicha hipótesis sostiene que las reglas de una lengua se adquieren en un orden predecible y determinado por la complejidad lingüística, pero no es éste el único factor. Krashen (1987) mantiene que la influencia de la lengua materna o de la instrucción pueden alterar dicho orden. Tampoco el orden en que ciertos elementos aparecen en la programación de la instrucción formal determina el orden en que dichos elementos son aprendidos.

2.9.2.3 La hipótesis del Monitor

La hipótesis de la adquisición y el aprendizaje establecía la existencia de dos procesos del desarrollo de la competencia en una segunda lengua. Krashen (1987) mantiene que la hipótesis del Monitor describe su interrelación y cómo cada uno de estos es utilizado por el alumno. El monitor es el dispositivo que los aprendices utilizan para editar su actuación lingüística. Esta hipótesis, según Krashen, establece como se utilizan la adquisición y el aprendizaje respectivamente en la producción de mensajes. La capacidad de producir mensajes en una segunda lengua tiene su origen en la competencia adquirida, o lo que es lo mismo, en el conocimiento subconsciente. La adquisición es la responsable de la fluidez. El aprendizaje, o conocimiento consciente, sirve como un editor o monitor. Recurrimos al aprendizaje para hacer correcciones. El monitor se utiliza para modificar la producción del sistema adquirido antes o después de la producción escrita u oral del mensaje.

Según Krashen (1985), esta hipótesis tiene importantes implicaciones en el campo de la enseñanza. La instrucción sólo facilita conocimiento y reglas para el monitor, ya que la producción se basa en el sistema adquirido.

Como mencionamos anteriormente, para poder hacer uso del monitor tienen que darse tres condiciones:

- 1.- Tiempo. Para hacer uso del monitor el hablante necesita tiempo suficiente.

2.- Énfasis en la forma o corrección gramatical.

3.- Conocimiento de la regla.

Aunque Krashen no ha logrado demostrar que estas condiciones llevan al uso del monitor, el distingue entre:

1.- Hablantes o aprendices que hacen un uso excesivo del monitor como consecuencia de un énfasis desmesurado en la gramática.

2.- Hablantes o aprendices que apenas hacen uso del monitor porque no han aprendido, o porque prefieren no recurrir al conocimiento consciente.

3.- Hablantes o aprendices que hacen un uso óptimo del monitor.

Para Krashen nuestro principal objetivo pedagógico es producir aprendices que hagan uso del monitor cuando es necesario y cuando no interfiera con la comunicación.

2.9.2.4 La hipótesis del *input*

The Input Hypothesis claims that humans acquire language in only one way - by understanding messages, or by receiving 'comprehensible input'. We progress along the natural order (hypothesis 2) by understanding input that contains structures at our next 'stage'-structures that are a bit beyond our current level of competence. (Krashen, 1985:2)

Según se desprende de las palabras de Krashen, una segunda lengua se adquiere mediante el procesamiento de *input* comprensible, i. e., lengua que se oye o se lee y se entiende. El progreso por el orden natural se consigue cuando un alumno en cierta etapa o estadio del desarrollo de interlengua recibe *input* comprensible que contiene estructuras un paso por delante de su nivel de interlengua, i. e., $i+1$. Según Krashen, es posible entender estructuras no adquiridas con la ayuda del contexto - que incluye información extra-lingüística, mediante nuestro conocimiento del mundo, y la competencia lingüística previamente adquirida.

De acuerdo con Krashen, esta hipótesis consta de dos corolarios:

1.- La expresión oral es el resultado de la adquisición y no su causa "speech cannot be taught directly, but 'emerges' on its own as a result of building competence via comprehensible input." (Krashen, 1985:2)

2.- Si el *input* es comprendido, y se proporciona suficiente, la gramática necesaria se provee de manera automática. No es necesario que el profesor enseñe la siguiente estructura del orden natural. De este modo, para Krashen, el *input* comprensible es la ruta para la adquisición y la

información sobre la gramática de la segunda lengua es provista de manera automática cuando el *input* es comprendido. El *input* es el ingrediente esencial.

El aprendiz no adquiere sólo aquello que oye, sino que hay una contribución especial del procesador lingüístico interno, i.e., el dispositivo de adquisición del lenguaje de Chomsky.

2.9.2.5 La hipótesis del filtro afectivo

El *input* comprensible es necesario para la adquisición de una segunda lengua, pero no suficiente, el *input* tiene que convertirse en *intake*, para lo cual el aprendiz necesita estar dispuesto a recibir ese *input*. Esta hipótesis trata sobre el papel de las variables afectivas en la adquisición del lenguaje, y postula que los "adquisidores" que no se encuentren en un estado afectivo óptimo tendrán un filtro o bloqueo mental, que les impedirá convertir la información que reciben en adquisición. El filtro es la parte del sistema de procesamiento interno que representa lo que los psicólogos denominan actitudes, necesidades, estados emocionales, etc. Para Krashen (1985), el filtro afectivo es "a mental block that prevents acquirers from fully utilizing the comprehensible input they receive for language acquisition. When it is 'up' the acquirer may understand what he hears and reads, but input will not reach the LAD." (Krashen, 1985:3)

El filtro está levantado cuando el alumno no está motivado, en estado de ansiedad, se siente inseguro o cuando está preocupado por el fracaso en el aula. Todos estos factores se unen para levantar el filtro, y formar el bloqueo mental que impide que el *input* comprensible llegue al dispositivo de adquisición del lenguaje, y, por lo tanto, que se convierta en adquisición (Krashen 1982). Krashen, en esta misma obra, sugiere que el filtro se encuentra en su posición más baja cuando el aprendiz³³ está preocupado por el mensaje y se olvida de que lo está haciendo en una segunda lengua.

Krashen (1985) concluye una exposición de las cinco hipótesis que forman la teoría del "monitor" de la siguiente manera:

We can summarize the five hypotheses with a single claim: people acquire second languages only if they obtain comprehensible input and if their affective filters are low enough to allow the input 'in'. When the filter is 'down' and appropriate comprehensible input is presented (and comprehended), acquisition is inevitable. (Krashen, 1985:4)

³³ Krashen utiliza el término "acquirer" para referirse al aprendiz, en este trabajo se ha traducido por aprendiz.

2.9.3 La Teoría del Discurso

Se deriva de una teoría del uso del lenguaje en general y de los sistemas de interlengua en particular. Esta teoría predice la aparición de diferentes resultados según el tipo de lengua al que el aprendiz es expuesto (Ellis, 1987). Por lo tanto, si el aprendiz ha experimentado el uso informal de la lengua, sólo desarrollará la capacidad de participar en este tipo de discurso, si por el contrario, ha experimentado el uso formal sólo tomará parte en este otro tipo de discurso (Ellis, 1984). En esta teoría, la comunicación aparece como la matriz del conocimiento lingüístico, el desarrollo lingüístico debería ser considerado en términos de cómo el aprendiz descubre el significado potencial de la lengua mediante su participación en la comunicación. Ellis (1985a) resume los principales presupuestos de esta teoría:

- 1.- La adquisición de una segunda lengua sigue una ruta natural en el desarrollo sintáctico.
- 2.- Los hablantes nativos adaptan su discurso para negociar el significado con los hablantes no nativos.
- 3.- Las estrategias de conversación que se utilizan para negociar el significado, y el *input* resultante, determinan la ruta y la velocidad de adquisición de diferentes formas.
 - a) El aprendiz aprende la gramática de la L2 en el mismo orden de frecuencia del *input*.
 - b) El aprendiz adquiere las fórmulas más comunes y posteriormente analiza sus componentes.
 - c) El aprendiz es ayudado a construir oraciones verticalmente, las cuales son consideradas como las precursoras de las estructuras horizontales.
- 4.- De lo que se deduce que la ruta natural es el resultado de aprender a mantener conversaciones³⁴.

2.9.4 La Teoría de la Aculturización

...culture is a deeply ingrained part of the very fiber of our being, but language -the means for communication among members of a culture- is the most visible and available expression of that culture, and so a person's world view, self-identity, and systems of thinking, acting, feeling, and communicating can be disrupted by a change from one culture to another. (Brown, 1987:128)

Schumann (1986), según hemos mencionado anteriormente, establece la existencia de nueve tipos de factores que influyen la adquisición de una segunda lengua: sociales, afectivos, relativos a la personalidad, cognitivos, biológicos, aptitud, personales, input, y factores instruccionales. Los factores afectivos y sociales componen lo que este autor denomina aculturización. La aculturización se define

³⁴ Existen otros modelos tales como el de negociación del significado de Hatch (1978).

como el proceso de adaptación social y psicológica a una nueva cultura. Este modelo fue propuesto por Schumann (1978). Para este investigador lo que ejerce una mayor influencia sobre el aprendizaje de una segunda lengua es la relación entre el grupo social del aprendiz y el grupo social de hablantes de dicha lengua. El aprendizaje con éxito implica *aculturización* - integración en la nueva cultura. Para Schumann, si el grupo del aprendiz se siente superior o inferior al grupo de hablantes nativos de la lengua objeto de estudio, estos no aprenderán la lengua con éxito. La premisa central de esta teoría establece que la adquisición de una segunda lengua es sólo un aspecto de la aculturización y que el grado de aculturización del aprendiz determinará el grado de adquisición de la L2.

La aculturización, y por lo tanto, la adquisición de la L2, viene determinada por la distancia social y psicológica entre el aprendiz y la cultura del grupo de hablantes nativos de la lengua objeto de estudio. La distancia social incumbe al individuo como miembro de un grupo social que está en contacto con otro grupo social cuyos miembros hablan una lengua diferente y se refiere a la proximidad afectiva y cognitiva de dos culturas. Por otro lado, la distancia psicológica es el resultado de varios factores afectivos que le afectan al aprendiz como individuo. Entre estos factores encontramos el choque cultural y el estrés cultural³⁵, la permeabilidad del ego y la motivación instrumental o integradora. Schumann resume la importancia de estos factores de la siguiente forma "if language shock and cultural shock are not overcome and if the learner does not have sufficient and appropriate motivation and ego-permeability, then he will not fully acculturate and hence will not acquire the second language fully." (Schumann, 1986:385)

La distancia social y psicológica influyen sobre la adquisición de la L2 determinando la frecuencia y cantidad de contactos que los aprendices tendrán con el grupo social hablante de la L2. En el modelo de Schumann (1978), la aculturización es la variable causal del proceso de aprendizaje de una L2, y la adquisición de la segunda lengua un aspecto de lo que él denomina aculturización.

Schumann describe tres estrategias de integración: la *asimilación*, en la que el grupo que aprende la L2 abandona sus valores y estilo de vida, y aprende la L2; La *conservación*/

³⁵ Estos términos hacen referencia a una serie de estados anímicos que van desde la irritabilidad hasta la crisis y el pánico psicológico.

preservación, el grupo mantiene sus valores y costumbres, rechaza los del grupo de hablantes de la L2, a consecuencia de lo cual aumenta la distancia social con el consiguiente fracaso en el aprendizaje de la segunda lengua; la *adaptación* donde hay diferentes grados de distancia y de aprendizaje de la L2 (Schumann, 1986).

Para Schumann, las etapas iniciales de adquisición de una segunda lengua se caracterizan por los mismos procesos que definen la formación de lenguas *pidgin*³⁶. Cuando la distancia social y psicológica son grandes el aprendiz no progresará más allá de las etapas iniciales, lo que le llevará a la fosilización en el momento en el que el aprendiz deje de revisar su sistema de interlengua.

Andersen (1983), ampliando el marco de Schumann, ve la adquisición de una segunda lengua como el resultado de dos fuerzas que él llama *nativización* y *desnativización*, procesos similares a la asimilación y acomodación de Piaget. La *nativización* implica la asimilación puesto que el aprendiz intenta que la información que recibe (*input*) se ajuste a su concepción interna de lo que constituye el sistema de la L2. La *desnativización* implica acomodación al sistema externo, el aprendiz adapta su sistema interno de modo que encaje con la información que recibe (*input*).

Según McLaughlin (1987), estos procesos sirven para reflejar las diferentes direcciones que el aprendiz toma en la construcción del sistema de interlengua.

Para Cook (1991), las lenguas internacionales no encajan en este esquema de Schumann, puesto que éstas normalmente no se identifican con sus hablantes nativos.

2.9.5. La Teoría de la Gramática Universal

La teoría de la Gramática Universal mantiene que la capacidad de adquirir una lengua está genéticamente determinada, y que los seres humanos están dotados de una Gramática Universal, sin la cual el aprendizaje de una segunda lengua sería imposible, puesto que el estímulo no es lo suficientemente rico como para dar lugar a la adquisición. La Gramática Universal consta de una serie de principios y parámetros lingüísticos abstractos e innatos, que controlan el funcionamiento del lenguaje ayudando a aliviar el problema de la pobreza del estímulo. Los principios de una u

³⁶ Lengua de contacto surgida por razones de urgente necesidad de comunicación, entre grupos de personas que hablan lenguas mutuamente ininteligibles (Lipsky, 1997:1)

otra lengua varían de ciertas maneras en lo que se denomina parámetros. Los parámetros son valores específicos de los principios de la Gramática Universal, y cada parámetro controla una serie de propiedades de la lengua.

La adquisición conlleva el establecimiento de los parámetros de una determinada lengua de un modo específico. Aprender es cuestión de obtener la información adecuada, y es a partir de esta información que el alumno construye el conocimiento de la lengua. La evidencia a partir de la cual el alumno construye el conocimiento de la lengua puede ser:

- 1.- Positiva. Consistente en frases que el aprendiz oye. A partir de la información contenida en dichas frases el aprendiz construye la gramática.
- 2.- Negativa. Esta puede ser de dos tipos:
 - a) Si un aprendiz no obtiene evidencia de frases sin sujeto en inglés, éste deducirá que todas las oraciones deben tener un sujeto.
 - b) La corrección que proporcionan otros hablantes de dicha lengua.

Los defensores de esta teoría mantienen que no hay ninguna razón para mantener la existencia de un período crítico en la adquisición del lenguaje, puesto que los principios y parámetros de la Gramática Universal son accesibles para el aprendiz adulto. El aprendizaje de la L2 tiene lugar a medida que los aprendices van obteniendo evidencia de la L2 y fijan los parámetros de la segunda lengua. En las etapas iniciales, es probable que la interlengua muestre la influencia de los parámetros de la lengua materna, por lo que es posible que las formas marcadas aparezcan antes que las que no lo son. Según Cook (1991), los aprendices no necesitan dedicar demasiado esfuerzo al aprendizaje de la estructura gramatical, puesto que ésta resulta del establecimiento de una serie de parámetros, pero, sin embargo, sí que tienen que adquirir gran cantidad de información sobre cómo utilizar las palabras. Para Cook, la simplicidad del aprendizaje de la sintaxis se compensa con la dificultad del aprendizaje del vocabulario.

2.9.6 El Modelo Multidimensional

Este modelo distingue entre dos grupos de rasgos lingüísticos: relativos al desarrollo y variacionales. Los primeros hacen referencia a aquellos que están constreñidos por los mecanismos del habla en desarrollo, mientras que los segundos se refieren a aquellos que no

están tan constreñidos. En este modelo, la adquisición es un proceso continuo, el aprendiz no progresa mediante saltos de un nivel de interlengua a otro, sino que sigue trabajando en las operaciones de procesamiento de un estadio a la vez que comienza a trabajar en el siguiente estadio. La capacidad del aprendiz de manejar las operaciones de un estadio implica el manejo de las operaciones del estadio anterior. El procesamiento supuestamente está limitado por estrategias de procesamiento del discurso, el desarrollo consiste en la eliminación progresiva de las limitaciones de las estrategias. Las estrategias limitan lo que es susceptible de ser enseñado, y, por lo tanto, lo que es susceptible de ser aprendido, de lo que se deduce que los intentos de enseñar estructuras que supongan permutaciones y análisis más allá del nivel de procesamiento del aprendiz serán inútiles. Pienemann (1984) resume su postura de la siguiente manera:

The teachability of L2 structures is constrained by the same processing restrictions that determine the developmental sequences of natural L2 acquisition: since the processing procedures of each stage build upon the procedures of the preceding stage there is no way to leave out a stage of the developmental sequence by the means of formal teaching." (Pienemann, 1984:186)

Según este autor, la instrucción puede contribuir a mejorar la adquisición de una lengua de tres formas:

- 1.- Incrementando la velocidad de adquisición.
- 2.- Incrementando la frecuencia de aplicación de una regla.
- 3.- Aplicando la regla en una amplia gama de contextos.

Pienemann finaliza la formulación de estas influencias con una condición: que el desarrollo de interlengua cumpla los requisitos para tal influencia.

2.9.7 El Modelo Socio-Educacional

Este modelo fue propuesto por Gardner y Smythe (1975) en un intento de explicar el papel de algunas variables de diferencias individuales (inteligencia, aptitud, ansiedad y motivación) y su influencia en la consecución de dominio de la lengua por parte de los aprendices. El modelo tenía en cuenta cuatro componentes: las condiciones o escenario donde tiene lugar el aprendizaje, las variables mencionadas anteriormente como diferencias individuales, los contextos de adquisición del lenguaje, y los resultados lingüísticos o no lingüísticos y, a su vez, indicaba cómo podían interaccionar y afectar unos a otros. El modelo ha sido reformulado posteriormente. En una de sus

últimas reformulaciones, Gardner (1985) propone este modelo para explicar cómo las diferencias individuales y las características generales de la sociedad interactúan en el aprendizaje de una segunda lengua. Dos son, según Gardner, los factores claves en el éxito: la motivación, y la aptitud³⁷. La motivación se compone de dos factores principales: las actitudes hacia la situación de aprendizaje - por ejemplo, hacia el profesor, hacia el curso, etc.; y el deseo de integración, compuesto por una serie de factores que reflejan la visión que el aprendiz posee de la cultura de la L2. Según Gardner, la motivación se refiere a la combinación de esfuerzo y deseo de conseguir la meta de aprender más actitudes favorables hacia el aprendizaje de la lengua. La motivación "involves four aspects, a goal, effortful behaviour, a desire to attain the goal and favourable attitudes towards the activity in question. These four aspects are not unidimensional." (Gardner, 1985:50).

De acuerdo con Gardner, el deseo de integración y las actitudes llevan a la motivación; y la motivación y la aptitud conducen al éxito³⁸.

2.9.8 La teoría cognitiva en la adquisición de una segunda lengua

Los diferentes esfuerzos por explicar los principios básicos que subyacen a la adquisición de una segunda lengua se han centrado en rasgos lingüísticos y sociales, dejando a un lado los mecanismos cognitivos que intervienen en el almacenamiento y recuperación de información. El análisis de las características lingüísticas y sociales son esenciales para entender los aspectos sustanciales de la lengua (O'Malley, 1990). Un análisis complementario de los procesos que intervienen en el aprendizaje puede ser de gran utilidad a la hora de explicar cómo se almacena y adquiere la información necesaria en el aprendizaje de una L2.

En este mismo sentido McLaughlin (1987) considera también que el papel que la teoría cognitiva del aprendizaje puede jugar en la explicación de la adquisición de una segunda lengua es el de complementar los enfoques lingüísticos y sociales. Así McLaughlin mantiene que "the cognitive approach is not seen as competitive to, but as complementary with, linguistic approaches to second language development." (McLaughlin, 1990a: 113)

³⁷Véanse apartados 2.7.6 y 2.7.2 respectivamente.

³⁸ Para una crítica del modelo de Gardner véase Au (1988).

Desde este paradigma, el aprendizaje es un proceso cognitivo que supone representaciones internas que regulan y guían la actuación. En el supuesto de la adquisición del lenguaje estas representaciones están basadas en el sistema lingüístico e incluyen procedimientos para la selección del vocabulario adecuado, reglas gramaticales, y convenciones pragmáticas que regulan el uso del lenguaje (McLaughlin, 1987).

Las teorías cognitivas del aprendizaje se centran en las actividades mentales del alumno que llevan a una respuesta, y lo consideran como un proceso activo orientado a la consecución de unas metas y dependiente de las actividades mentales del aprendiz. Estas teorías reconocen explícitamente: a) el papel de los procesos metacognitivos tales como la planificación propuesta de metas y objetivos; b) la selección activa de estímulos; c) el intento de los aprendices de organizar el material que están aprendiendo, incluso cuando no hay bases obvias para la organización en los materiales que se están aprendiendo; d) la generación o construcción de respuestas apropiadas, así como el uso de diferentes estrategias de aprendizaje.

El aprendizaje de una segunda lengua es una destreza cognitiva compleja que supone el uso de determinadas técnicas de procesamiento de información para superar las limitaciones en la capacidad mental que inhiben la actuación. Iran-Nejad (1990) mantiene que "the most promising method for overcoming the limitations of executive control, in particular, and becoming an effective learner, in general, is through the deployment of effective learning strategies." (Iran-Nejad, 1990:583)

El aprendizaje, desde este paradigma cognitivo, ha tenido lugar cuando el aprendiz desempeña ciertas operaciones automáticamente como resultado de la práctica³⁹.

La teoría cognitiva del aprendizaje pretende explicar tres aspectos del mismo:

- 1.- Cómo se representa el conocimiento.
- 2.- Cómo se desarrolla la capacidad de utilizar este conocimiento.
- 3.- Cómo se integra el conocimiento en el sistema cognitivo previo del aprendiz.

Según Weinstein y Mayer (1986), el conocimiento se adquiere en dos fases. En primer

³⁹ Lightbown (1985) mantiene que la práctica no es suficiente, porque la adquisición del lenguaje no es lineal y acumulativa. El aprendiz necesita reestructurar el sistema para incorporar la nueva información.

lugar, el aprendiz selecciona los elementos o rasgos a los que va a prestar atención y transfiere la información a la memoria a corto plazo. En segundo lugar, el aprendiz adquiere dicha información o parte de ella transfiriéndola a la memoria a largo plazo para su almacenamiento permanente en forma de redes interconectadas más que como elementos aislados (Shuell, 1986; Weinstein y Mayer, 1986). El aprendiz se vale a menudo de estrategias tales como el uso de inferencias para entender la información.

En segundo lugar, la transferencia de la información a la memoria a largo plazo no implica que el aprendiz pueda acceder a la misma siempre que lo desee. Dos son las explicaciones que se dan en la bibliografía:

1.- Shiffrin y Schneider (1977) entienden la memoria como una serie de nodulos interasociados por el aprendizaje. Cada nódulo es una agrupación de elementos de información, estos nódulos son inactivos y pasivos normalmente, a este estado lo denominan memoria a largo plazo. Cuando a consecuencia de algún estímulo parte de estos nódulos son activados, los nódulos activados constituyen la memoria a corto plazo. Estos autores distinguen dos modos de activación: *controlada* y *automática*. El procesamiento automático es un proceso rápido y paralelo que requiere poco esfuerzo y que no está limitado por la memoria a corto plazo, por el contrario, a menudo se le asocia con la memoria a largo plazo. El procesamiento automático supone la activación de ciertos nódulos en la memoria cada vez que se recibe la información adecuada. El procesamiento automático necesita una cantidad considerable de entrenamiento. Una vez aprendido, un proceso automático se activa rápidamente y es difícil de suprimir o modificar. Los procesos automáticos no requieren atención, y normalmente se ejecutan de manera inconsciente.

El procesamiento controlado, comparativamente, es lento y restringido por las limitaciones de la memoria a corto plazo que requiere un esfuerzo de parte del sujeto. Éste no es una respuesta aprendida, sino una activación temporal de nódulos en una secuencia. Estos procesos tienen una capacidad limitada y necesitan tiempo para su activación, pero son fáciles de alterar y se aplican a nuevas situaciones con relativa facilidad. Los procesos controlados requieren atención activa pero no siempre son susceptibles de ser percibidos conscientemente. Dichos procesos regulan el flujo de información entre la memoria a corto y largo plazo.

El aprendizaje supone la automatización de nodulos o destrezas de manera que los procesos controlados queden libres para el procesamiento de nueva información.

Este modelo del procesamiento de la información asume que, en la fase inicial del aprendizaje, los procesos controlados se utilizan para la ejecución de determinadas tareas y sirven de base para el desarrollo de los subsiguientes procesos automáticos.

Según este paradigma, un sujeto adquiere nueva información mediante un proceso de codificación que consta de cuatro fases: selección, adquisición, construcción, e integración (Weinstein y Mayer, 1986). Mediante la selección los aprendices se centran en una información específica de interés y la transfieren a la memoria a corto plazo. En la fase de adquisición, la información es transferida a la memoria a largo plazo para su almacenamiento permanente. En la tercera fase, construcción, los aprendices construyen conexiones internas entre las ideas en la información adquirida. La información en la memoria a largo plazo puede utilizarse para enriquecer la comprensión y facilitar la retención de la nueva información. En el proceso final, integración, el aprendiz busca activamente en sus conocimientos previos y los transfiere a la memoria a corto plazo de modo que pueda ser utilizada en otros procesos de construcción.

2.- Anderson (1985) distingue entre conocimiento declarativo y conocimiento procedimental. El conocimiento declarativo supone el "saber que o sobre", es decir, lo que sabemos sobre un tema determinado. Faerch y Kasper (1985) identifican como parte del conocimiento declarativo:

- *Las formas de comunicación paralingüísticas y extralingüísticas*, i.e., gestos, mímica, etc.:
- *Los medios lingüísticos de comunicación*, i.e., la fonología, morfología, etc.
- *El conocimiento pragmático y del discurso*, por ejemplo, conocimiento de cómo expresar actos de habla por medios lingüísticos y paralingüísticos.
- *El conocimiento socio-interaccional de reglas sociales*.

El conocimiento declarativo se representa en la memoria como conceptos o proposiciones basadas en el significado. Estos conceptos o proposiciones sobre los que se basa el significado están representados en la memoria como nodulos asociados con otros nodulos mediante asociaciones conectoras. Estos nodulos interconectados se pueden organizar en proposiciones,

que muestran las relaciones de argumentos en oraciones; en jerarquías, que muestran relaciones de clasificación con conceptos similares en la memoria; o en unidades mayores de memoria conocidas como esquemas. Según Chamot y O'Malley (1987), la fuerza de las asociaciones en la conexión entre nodulos en cualquiera de estas representaciones se debe a las experiencias de aprendizaje previas. El significado se genera mediante la activación expansiva a medida que los nódulos en la memoria a corto plazo son estimulados por la información que llega a dicha memoria a corto plazo.

Según Gagné (1985), el conocimiento declarativo, o los conceptos, hechos o acontecimientos que conocemos se aprenden más eficazmente asociándolos con los conocimientos previos, elaborando y construyendo sobre los esquemas existentes.

El conocimiento procedimental, por el contrario, se refiere al "saber cómo", y según estos autores se puede dividir en los siguientes subcomponentes:

- *Procedimientos de recepción.* La recepción se puede subdividir en percepción, que hace referencia al procesamiento de los sonidos de habla; y comprensión, que se refiere a la asignación de significado a la información lingüística que se recibe.

- *Procedimientos de producción,* que son los responsables de la planificación y ejecución del habla en todos los niveles lingüísticos desde la articulación al discurso.

- *Procedimientos conversacionales.* El conocimiento procedimental al nivel conversacional implica los siguientes componentes, según Faerch y Kasper (1985):

a) Cómo expresar actos de habla de forma socialmente adecuada.

b) Cómo conectar oraciones para formar un texto mediante el uso de nexos.

c) Cómo realizar funciones reguladoras del discurso. Esto se puede hacer mediante el uso de medios paralingüísticos y no-lingüísticos (entonación, gestos, etc.), o explícitamente.

d) Cómo eliminar barreras en la comunicación mediante el uso de reparaciones.

- *Estrategias de comunicación.* Tanto en la lengua materna como en una lengua extranjera, al comunicarnos los individuos tenemos que superar problemas en la ejecución y comprensión de la lengua. Según Faerch y Kasper (1985), parte del conocimiento procedimental de un individuo es

especialmente indicado para la resolución de dichos problemas.

- *Procedimientos de aprendizaje*. Faerch y Kasper (1985) establecen dos procesos básicos: el establecimiento de conocimiento intralingüístico, y su automatización.

Desde un punto de vista cognitivo, el establecimiento de conocimiento intralingüístico se puede considerar que implica los procesos de formación y verificación de hipótesis. Las hipótesis se pueden formular haciendo uso del conocimiento lingüístico previo, puede ser inducido de información sobre la lengua extranjera, o puede formarse mediante la combinación de ambos procedimientos. A estos procedimientos se les conoce como transferencia interlingual, generalización, e inferencia.

Para que el conocimiento sobre la lengua extranjera esté disponible para un uso espontáneo, éste tiene que ser automatizado. La automatización se consigue mediante la práctica productiva y receptiva en diferentes situaciones y tareas.

El conocimiento procedimental se representa en la memoria como un "sistema de producción" SI-ENTONCES consistente en una condición y en una acción como en el siguiente ejemplo de O'Malley, Chamot y Walker (1987) "si el objetivo es generar el plural de un nombre y el nombre termina en consonante dura, ENTONCES genera el nombre + /s/."

Según la teoría de Anderson, los sistemas de producción son acciones condicionales gobernadas por reglas (SI-ENTONCES). Éstas inicialmente se representan como conocimiento declarativo que con la práctica repetida pueden llegar a automatizarse, o lo que es lo mismo, a convertirse en conocimiento procedimental. El conocimiento procedimental es, pues, la base de nuestra capacidad para producir y comprender lengua. Este tipo de conocimiento, destrezas y procesos que somos capaces de ejecutar, se aprende, según Gagné (1985), mediante la observación de un modelo experto y mediante la práctica extensiva acompañada de información sobre el funcionamiento de dicha práctica (feedback). O'Malley, Chamot y Walker (1987) identifican las siguientes características de los sistemas de producción:

- 1.- Pueden representar acciones encubiertas o no encubiertas.
- 2.- Los sistemas de producción requieren un mínimo esfuerzo consciente para ser ejecutados cuando se automatizan.

3.- Los sistemas de producción se pueden utilizar para los procesos de comprensión escrita y las estrategias que utilizan los lectores más eficientes.

Las estrategias de aprendizaje se representan como destrezas cognitivas complejas que siguen las mismas reglas que otras formas de conocimiento procedimental. El conocimiento procedimental tiene la capacidad de transformar el conocimiento declarativo de forma que resulte reorganizado, resumido o representado y conectado con nueva información en la memoria (O'Malley y Chamot, 1990). El conocimiento procedimental es difícil de aprender y de transferir a situaciones nuevas. Anderson (1985) mantiene que el lenguaje es un proceso cognitivo complejo que necesita conocimiento explícito o implícito sobre la lengua como sistema y práctica extensiva para conseguir una etapa de autonomía.

Como vimos en el apartado 1.3.2.6, Anderson distingue, pues, tres etapas en el proceso de aprendizaje, tres etapas que ilustran el paso del conocimiento declarativo al conocimiento procedimental:

1.- Etapa cognitiva, en la que los aprendices hacen uso de actividad mental consciente para descubrir significados en la L2, muchos alumnos en esta fase se concentran en el aprendizaje y uso de frases hechas. El conocimiento adquirido es típicamente declarativo en su naturaleza y a menudo, el aprendiz puede describirlo verbalmente. Este conocimiento le permite describir el proceso de ejecución de una tarea compleja, pero es inadecuado para la ejecución de la destreza. Según O'Malley, Chamot y Walker (1987), la atención intensiva a la nueva lengua por la que se caracteriza la etapa cognitiva puede explicar por qué muchos alumnos pasan por un período de silencio o demora de la producción lingüística en el comienzo del aprendizaje. En el paso de ésta a la siguiente fase el alumno recurre a la verificación de hipótesis basadas en el conocimiento declarativo previo.

2.- Etapa asociativa, en la que los aprendices empiezan a desarrollar familiaridad con el conocimiento adquirido en la etapa anterior y a detectar y corregir errores en el conocimiento declarativo anterior de modo que este conocimiento pueda ser utilizado de manera procedimental. En esta etapa las parejas de acción, inicialmente en forma declarativa, gradualmente se convierten en sistemas de producción, pero la representación declarativa inicial no se pierde. La ejecución de

una destreza empieza a asimilarse a la de los expertos. Para O'Malley Chamot y Walker (1987) esta fase parece coincidir con lo que algunos teóricos de la Adquisición del Lenguaje denominan Interlengua. La interlengua se caracteriza por una serie de errores que son eliminados progresivamente a medida que el aprendiz detecte discrepancias en su modelo con el modelo de los hablantes nativos.

3.- Etapa de autonomía, en la que las destrezas se automatizan de forma progresiva, los errores desaparecen. Los sistemas de producción entran a formar parte del conocimiento procedimental del aprendiz. La ejecución de la destreza se automatiza. En este punto el alumno se concentra en el uso funcional, ya sean sociales, académicos, o técnicos de la lengua. El hecho de que la lengua sea procesada de manera autónoma (automática), le permite al aprendiz procesar nueva información al mismo tiempo que hace uso de la lengua.

Como vemos en estos dos modelos es posible encontrar analogías, los dos se basan en la noción de que los seres humanos cuentan con una capacidad limitada de procesamiento de información. Quizás la diferencia más importante que habría que destacar es la que se refiere a atención y consciencia, el procesamiento controlado puede ocurrir de manera consciente o inconsciente, mientras que el conocimiento declarativo implica atención consciente. Según Ellis (1990), esta distinción es particularmente relevante cuando se trata de la adquisición del lenguaje, ya que incide sobre una cuestión capital: si el conocimiento de una L2 comienza como conocimiento consciente y explícito o si es subconsciente e implícito.

El tercer aspecto que pretende explicar la teoría cognitiva del aprendizaje es como se integra el nuevo conocimiento en la estructura cognitiva existente. La práctica repetida lleva a la automatización, pero el aprendizaje, según McLaughlin (1987), es algo más que la automatización de sub-destrezas. El aprendizaje supone la constante reorganización de estructuras existentes. El aprendiz necesita imponer orden y estructurar la información adquirida. En la adquisición de destrezas complejas, como la adquisición de una L2, el aprendiz crea nuevas estructuras para interpretar la nueva información y para imponer una nueva organización en la información previa. Los componentes de una tarea son reestructurados de manera que puedan ser integrados, coordinados y reorganizados en nuevas unidades. A este procedimiento se le conoce

con el nombre de *reestructuración*⁴⁰ (Karmiloff-Smith, citado en McLaughlin, 1987).

Según McLaughlin (1990a), el concepto de reestructuración se encuentra por primera vez en Piaget. Este autor mantiene que el desarrollo cognitivo es el resultado de los cambios estructurales en el sistema cognitivo. En este sentido, la reestructuración se caracteriza por un cambio discontinuo o cualitativo a medida que el niño evoluciona de estadio en estadio en el desarrollo.

Independientemente de que se considere la reestructuración como un tipo de aprendizaje o como parte del proceso, la adquisición de una destreza cognitiva implica la consolidación, refinamiento, y reestructuración, a medida que el aprendiz obtiene mayor control (McLaughlin, 1987).

2.9.9 Neurofuncionalismo

Mientras que la mayoría de las teorías pretenden explicar la adquisición de una L2 en términos psicolingüísticos, ésta pretende hacerlo desde una perspectiva neurolingüística. Según Lamendella (1979) "a neurofunctional perspective on language attempts to characterize the neurolinguistic information processing systems responsible for the development and use of language." (Lamendella, 1979:5-6)

La principal premisa de esta perspectiva es la existencia de una conexión entre la función del lenguaje y la anatomía neuronal. Los diferentes intentos de explicar la adquisición del lenguaje han tenido en consideración la contribución de dos zonas del cerebro: (1) el hemisferio derecho, el cual se relaciona con el procesamiento holístico y con el almacenamiento y procesamiento de fórmulas; y (2) el hemisferio izquierdo, al cual se le atribuye el control del uso creativo del lenguaje.

Lamendella (1979) distingue dos tipos de adquisición: (1) Adquisición del lenguaje primaria y (2) adquisición secundaria que, a su vez, se subdivide en (a) aprendizaje de una lengua extranjera, y (b) adquisición de una segunda lengua.

En conexión con estos dos tipos de adquisición encontramos diferentes sistemas neurofuncionales:

⁴⁰ Obsérvese la similitud de la reestructuración en Rumelhart y Norman (apartado 1.3..2.5) y en Karmiloff-Smith

- 1.- La jerarquía de comunicación, la cual es responsable del lenguaje y de otras formas de comunicación interpersonal.
- 2.- La jerarquía cognitiva, la cual controla las diferentes actividades de procesamiento de la información que también son parte del uso del lenguaje.

2.9.10 Conexionismo

Según los modelos conexionistas, todo el conocimiento se encuentra en una red de unidades simples de procesamiento unidas por conexiones que son reforzadas o debilitadas como respuesta a los patrones de información recibidos. Estos buscan describir el procesamiento cognitivo en términos computacionales, es decir, en términos de estructuras de datos y los procesos que operan sobre estos dando origen a la producción que resulta de la exposición a un determinado inducto (*input*).

Según Gasser (1990), estos modelos carecen de la debilidad de los enfoques simbólicos, y exhiben una conducta similar a una controlada por reglas. La comprensión y la producción son patrones de activación de unidades que representan tanto la forma como el significado. Desde esta perspectiva, el aprendizaje consiste en la asociación no supervisada de elementos patrones.

Para Gasser (1990), la mayor parte de los modelos conexionistas comparten las siguientes características básicas:

- 1.- La memoria es una red de unidades de procesamiento simple unidas por conexiones de peso proporcional. Cada peso es una cantidad que determina el grado hasta el que la unidad de origen al final de la conexión activa o inhibe la unidad del extremo final de una conexión.
- 2.- La conducta de las unidades se basa en cierto modo en la de las neuronas.
- 3.- El análogo de la memoria de largo plazo en otros modelos es el conjunto de pesos sobre las conexiones de la red.
- 4.- El procesamiento es paralelo.
- 5.- El control está repartido.

Desde este paradigma, el procesamiento lingüístico consiste en completar patrones. Este proceso se efectúa en redes auto-asociativas. La adquisición de la lengua materna se sustenta sobre los siguientes principios:

- 1.- El conocimiento de la lengua consiste en generalizaciones realizadas sobre *linguistic pattern complexes* (LPCs).
- 2.- Las asociaciones entre las características de la forma y el contenido que forman los LPCs están mediados por una capa estructurada y compleja de unidades escondidas que comprenden la gramática y el léxico del sistema.
- 3.- La adquisición del lenguaje es un proceso auto-asociativo.
- 4.- El procesamiento del lenguaje consiste en completar LPCs parciales.

La adquisición de una L2 difiere de la adquisición de la L1 en:

- 1.- Los patrones de la L1 pueden ser transferidos a la L2 y viceversa.
- 2.- Los cambios neurofisiológicos y desarrollos cognitivos no relacionados con la lengua pueden limitar la capacidad de adquisición del aprendiz o predisponer a éste para el uso de ciertas estrategias de adquisición.
- 3.- Los factores contextuales, tales como las condiciones de adquisición, en el sentido que Stern (1983) atribuye al término, o las demandas comunicativas pueden afectar la adquisición.

Sokolik (1990) mantiene que el aprendizaje de la L1 y L2 se puede interpretar como la modificación, reforzamiento y reorganización de algunas de las conexiones como resultado de la exposición a la información, quizás guiada por un cierto grado de auto-evaluación y aprendizaje consciente.

Los modelos conexionistas aún no pueden dar una explicación de la adquisición del lenguaje, ni del aprendizaje, pero sí que los diferentes modelos conexionistas están desafiando al resto de las teorías.

2.9.11 La teoría del "output"

Esta teoría fue propuesta por Swain (1985) como complementaria de la hipótesis del *input*. Swain mantiene que el suministro de información (*input*) comprensible no es suficiente para asegurar un nivel de dominio de la lengua igual al de un hablante nativo. Los aprendices necesitan oportunidades para poner en práctica de modo contextualizado sus conocimientos lingüísticos. Swain mantiene que la expresión desempeña tres papeles en la facilitación del aprendizaje:

- 1.- La necesidad de producción precisa, coherente y adecuada en el proceso de negociación del significado estimula al aprendiz a desarrollar los recursos gramaticales necesarios. Swain se refiere a éste como "pushed language use."
- 2.- La producción brinda al aprendiz la oportunidad de verificar hipótesis.
- 3.- La producción, al contrario que la comprensión, puede forzar al aprendiz a pasar del procesamiento semántico al sintáctico, ya que la producción es el factor que obliga al aprendiz a prestar atención a la forma de expresión⁴¹.

2.10 CONCLUSIÓN

Como acabamos de comprobar la investigación en la adquisición de una segunda lengua ha sido concebida desde diferentes perspectivas: teniendo en cuenta el contexto social, los factores psicosociales, la afectividad, la cognición, aunque no todas las teorías presentadas aquí incluyen los diferentes componentes. En general, nos encontramos con perspectivas con un enfoque social preferentemente y perspectivas con un enfoque lingüístico. En este capítulo hemos presentado un amplio número de teorías sobre la adquisición de una L2; no obstante, hay algunos modelos que no hemos presentado tales como el modelo de competencia y control (Bialysiók, 1981 y Sharwood-Smith, 1986). A modo de breve conclusión, podemos resaltar la idea compartida por una serie de investigadores de que es erróneo el concebir el aprendizaje de una L2 como un proceso monolítico. Parece ser que es más adecuado concebir el aprendizaje de una segunda lengua como un amplio proceso que parece gobernado por dos sistemas en competencia:

- a) un dispositivo de adquisición del lenguaje basado en la gramática universal,
- y
- b) un conjunto de capacidades generales de solución de problemas que suponen la formación y comprobación de hipótesis como procedimientos para adquirir conocimiento lingüístico, así como otros tipos de conocimiento (Félix, 1985). Gass (1988) también reivindica para estos estudios una estructura que englobe las diferentes perspectivas.

En una misma línea, McLaughlin y Harrington (1989) mantienen que "obviously, what one

⁴¹ Véase también Pica et al. (1989).

would like to see is the integration of representational and processing approaches. Indeed, representations and processes are inseparable, because an adequate theory requires explicit assumptions about both representations and processes." (McLaughlin y Harrington, 1989:130)⁴²

Por el contrario, para Faerch y Kasper (1986), el objeto de estudio de la Adquisición de una Segunda Lengua como disciplina debería ser definido como el desarrollo y uso de la competencia comunicativa de los aprendices de una L2, o lo que es lo mismo, de todo su conocimiento comunicativo y de la manera que se utiliza en la recepción, producción, e interacción. Para estos autores, dado el carácter global de esta concepción, intentar formular una teoría uniforme es de dudosa utilidad.

Otros autores, por el contrario, reivindican la integración de ambas ramas de la investigación de la adquisición del lenguaje, para así poder encontrar respuesta a muchas preguntas que de otro modo permanecerían sin responder (Block, 1990).

Según hemos podido comprobar en este capítulo, una explicación global de la adquisición de una segunda lengua está aún lejos de ser uniforme y unitaria, es decir, aún se trabaja con numerosos paradigmas opuestos entre sí. De todo lo dicho en este capítulo destaca la idea de la complejidad de la adquisición de una L2 y del gran número de variables que intervienen en el proceso. Este marco teórico nos sirve, a pesar de no darnos muchas respuestas definitivas, para engranar nuestro estudio dentro del marco general. La adquisición del lenguaje como ciencia también nos ofrece una serie de instrumentos y conceptos indispensables para nuestro trabajo, que pretende ser una contribución al entendimiento del proceso de aprendizaje en el sentido que Stern (1983) le asigna al término. Pretendemos, pues, con ello contribuir a un mejor entendimiento de las estrategias de aprendizaje como herramientas que el aprendiz utiliza para procurarse o para manipular la información que le llega del exterior. Información sobre cuya base va a construir su sistema de IL.

La mayor parte de los intentos de aprendizaje suponen, de algún modo u otro, instrucción o intervención; nosotros hacemos una propuesta de instrucción y desarrollo de las estrategias que forman parte del proceso de aprendizaje basándonos en los postulados de la

⁴² Véase también Carroll (1989).

teoría cognitiva, a pesar de que ésta no dé respuesta total y explicación satisfactoria a todos los interrogantes que se plantean al analizar el fenómeno de la adquisición del lenguaje.

CAPÍTULO III

APRENDER A APRENDER UNA LENGUA EXTRANJERA

3.1 INTRODUCCIÓN

3.2 ESTUDIOS SOBRE EL “APRENDIZ IDEAL”

3.3 APRENDER A APRENDER

3.4 CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

3.5 CONCLUSIONES

3.1 INTRODUCCIÓN⁴³

It is strange that we expect students to learn yet seldom teach them about learning. We expect students to solve problems yet seldom teach them about problem solving. And, similarly, we sometimes require students to remember a considerable body of material yet seldom teach them the art of memory. It is time we made up for this lack, time that we developed the applied disciplines of learning and problem solving and memory. We need to develop the general principles of how to learn, how to remember, how to solve problems, and then to develop applied courses, and then to establish the place of these methods in an academic curriculum. (Norman, 1980:97)

En los últimos años es posible identificar diversos factores que han contribuido de manera decisiva a aumentar el interés de psicólogos y teóricos del aprendizaje, investigadores de la adquisición del lenguaje y de la metodología, así como de profesores por concentrar sus esfuerzos en el estudio de los procesos utilizados por los alumnos para la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de información, especialmente por aquellos considerados como brillantes o buenos, con el objetivo de facilitar, en la medida de lo posible, el aprendizaje tanto de los alumnos que a menudo experimentan el éxito en su aprendizaje como de aquellos que experimentan una mayor dificultad en el mismo. Entre dichos factores encontramos: 1.- Manifestaciones de diversos teóricos del aprendizaje que apuntan hacia la necesidad de preparar al aprendiz para la vida en sociedad, especialmente en países occidentales donde cada día el ciudadano adquiere mayores cotas de libertad y responsabilidad (Bruner, 1966; Rogers, 1975, etc.).

2.- El auge de la teoría cognitiva del aprendizaje, la cual pretende analizar los procesos mentales que intervienen en el mismo, y para la cual aprender "es un proceso cognitivo consistente en la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de información" (Rubin, 1987). Esta teoría considera al aprendiz, según podemos deducir del primer capítulo de este trabajo, como un agente activo que utiliza estructuras internas tales como recursos de procesamiento, estrategias, esquemas de conocimiento previo y lenguaje para convertir la información que recibe del exterior en representaciones internas de conocimiento.

Este conocimiento sobre cómo aprenden los alumnos nos puede ayudar a diseñar una enseñanza más eficaz, una enseñanza que considere al aprendiz en su justa medida. Dentro de

⁴³ En este trabajo se utilizan indistintamente los términos: instrucción, entrenamiento y desarrollo. En el uso que de ellos se hace no se les debe atribuir ninguna connotación que en algún momento de la historia de la educación hayan podido tener. Esta nota hace especial referencia al término "instrucción" y derivados, así como a "entrenamiento".

la teoría cognitiva del aprendizaje, y en especial en los modelos de procesamiento de la información (Shiffrin y Schneider, 1977), encontramos numerosas manifestaciones de estudiosos del aprendizaje como la de Norman, que no necesita comentario ni aclaración alguna en su intención, y que han influido y determinado la investigación sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Como dijimos anteriormente, las teorías cognitivas del aprendizaje se centran en las actividades mentales del alumno y reconocen explícitamente:

- a) el papel de los procesos metacognitivos tales como la planificación y propuesta de metas y objetivos;
- b) la selección activa de estímulos;
- c) el intento de los aprendices de organizar el material que están aprendiendo, incluso cuando no hay bases obvias para la organización en los materiales que se están aprendiendo;
- d) la generación o construcción de respuestas apropiadas, así como el uso de diferentes estrategias de aprendizaje (Shuell, 1986).

3.- En el terreno de la lengua podemos destacar, el énfasis puesto por Chomsky en la especificidad humana de la facultad del lenguaje, junto con el interés -expresado por diferentes investigadores, entre los que podemos destacar a Naiman et al. (1978) al afirmar que todas las formas de aprendizaje de una lengua podrían ser enormemente mejoradas si tuviéramos un mejor conocimiento del propio proceso de aprendizaje.

4.- El interés por el estudio de los propios aprendices - considerados ahora como individuos que poseen un estilo cognitivo particular y con unas características individuales propias -junto con el interés por los procesos internos que tienen lugar durante el desarrollo de una tarea cognitiva, respaldado todo esto por los últimos avances de la psicología cognitiva del aprendizaje y de la metodología comunicativa, que en la década de los ochenta puso un énfasis especial en el aprendizaje centrado en el alumno. Además, la adquisición de la capacidad de aprender es una condición indispensable para la promoción de la autonomía del aprendizaje, objetivo destacado por diferentes teóricos de la educación (Barnes, 1975; Bruner, 1966; Rogers, 1975; Holec, 1981).

Los factores anteriormente mencionados contribuyeron decididamente al desarrollo de lo que se ha dado en denominar "aprender a aprender" o entrenamiento cognitivo.

3.2 ESTUDIOS SOBRE EL "APRENDIZ IDEAL"

Dos son los artículos que despertaron el interés por la investigación sobre las características del "aprendiz ideal" (Rubin, 1975 y Stern, 1975).

Por su parte, Stern (1975) mantiene que el "aprendiz ideal" presenta las siguientes características, según su experiencia como profesor y aprendiz:

- 1.- Un estilo de aprendizaje personal o estrategias de aprendizaje positivas⁴⁴.
- 2.- Un enfoque activo hacia la tarea de aprendizaje.
- 3.- Tolerancia y actitud abierta hacia la lengua extranjera y empatía con sus hablantes.
- 4.- Sabe cómo enfrentarse a la lengua desde un punto de vista técnico.
- 5.- Estrategias de experimentación y planificación con el propósito de construir un sistema estructurado de la lengua que está aprendiendo y de repasar el sistema progresivamente.
- 6.- Una búsqueda constante del significado.
- 7.- Predisposición a practicar.
- 8.- Predisposición a utilizar la lengua en la comunicación real.
- 9.- Auto-seguimiento de su aprendizaje y sensibilidad crítica hacia el uso de la lengua.
- 10.- Un deseo de progresar en el conocimiento de la lengua hasta llegar a pensar en ella.

Por otro lado, sobre la base de sus propias observaciones y de la bibliografía sobre el tema Rubin (1975) identifica las siguientes características del "aprendiz ideal":

- 1.- El "aprendiz ideal" se esfuerza por adivinar/inferir el significado de aquellas palabras y expresiones que desconoce y no le molesta la incertidumbre. El "aprendiz ideal" recoge y almacena la información eficazmente.
- 2.- El "aprendiz ideal" presenta una fuerte tendencia a comunicarse o a aprender de la comunicación. Utiliza los diferentes recursos (gestos, paráfrasis, etc.) a su alcance para comunicarse.

⁴⁴ Es conveniente recordar que para Stern el término estrategia no coincide con el que generalmente se le asigna a este término en este trabajo. Para Stern, el término estrategia hace referencia a características generales del enfoque empleado por el aprendiz en cuestión.

- 3.- El "aprendiz ideal" no se inhibe con frecuencia. Según Rubin (1975), no le importa cometer errores si logra comunicarse.
- 4.- Además de concentrarse en el contenido de la comunicación, el "aprendiz ideal" también presta atención a la forma. Constantemente compara, clasifica, forma hipótesis y las acepta o rechaza; y compara las estructuras de la lengua que está aprendiendo con las de su lengua materna y con las de otras lenguas extranjeras que conoce.
- 5.- El "aprendiz ideal" practica. El "aprendiz ideal" busca oportunidades para practicar la lengua que está aprendiendo con hablantes nativos u otros hablantes de dicha lengua, aunque no sean nativos. También practica la pronunciación de palabras y estructuras en la clase y fuera de ella.
- 6.- El "aprendiz ideal" monitoriza/hace un seguimiento de su producción lingüística y de la de otros. El "aprendiz ideal" constantemente compara su sistema con la norma aceptada.
- 7.- El "aprendiz ideal" concentra su atención en el significado, y no sólo en la estructura superficial.

Reiss (1985) estudió las estrategias utilizadas por estudiantes universitarios con experiencia que habían sido identificados por sus profesores como aprendices con éxito. Los resultados de este estudio basado en el trabajo de Rubin confirmaron los resultados del trabajo de Rubin (1975).

Otro estudio muy significativo en este campo es el de Naiman, Fröhlich, Todesco y Stem (1978) quienes sobre la base de treinta y cuatro entrevistas identificaron seis estrategias como características del "aprendiz ideal", las cuales, a su vez, están relacionadas con otras tantas:

- 1-Identificación de las preferencias en lo relativo al aprendizaje y selección de situaciones que fomentan dichas preferencias.
- 2-Acercamiento activo al aprendizaje. Los alumnos con mayor éxito en el aprendizaje se involucran en el mismo:
 - a) Respondiendo positivamente a cualquier oportunidad de aprender que se les presente.
 - b) Intensificando sus esfuerzos

c) Aprovechando cualquier oportunidad de practicar.

3- Consideración de la lengua como sistema.

- a) Recurriendo a su lengua materna para establecer comparaciones en las diferentes etapas del aprendizaje.
- b) Analizando la lengua que están aprendiendo y haciendo inferencias sobre la misma.

4- Visión de la lengua como medio de comunicación e interacción.

- a) En una primera etapa el buen alumno es posible que superponga la fluidez por encima de la corrección gramatical.
- b) El buen alumno busca situaciones en las que poder entablar interacción con hablantes nativos.
- c) El aprendiz ideal exhibe una sensibilidad crítica hacia el uso del lenguaje, por ejemplo, intentando averiguar significados socio-culturales.

5- Control de las demandas afectivas. Mediante el dominio de las emociones.

6- Control de su propia actuación. El "aprendiz ideal" repasa constantemente el sistema de la lengua que está aprendiendo, comprobando sus inferencias sobre la misma.

Posteriormente, Stern (1983) sugiere que el aprendizaje de una lengua es un proceso de desarrollo progresivo que no puede ser totalmente controlado proporcionando al alumno pequeñas dosis de la misma. Para Stern, el proceso de aprendizaje se entiende mejor desde un punto de vista tripartito:

- a) intelectual y cognitivo,
- b) social, y
- c) afectivo

que tenga en cuenta al propio sujeto. De aquí Stern deriva cuatro grupos básicos de estrategias que los buenos aprendices utilizan:

- 1- Una estrategia activa de planificación. El buen alumno seleccionará objetivos y participará activamente en el proceso de aprendizaje.
- 2- Una estrategia académica explícita. El aprendizaje de una lengua es, en cierta

medida, una tarea cognitiva, y los buenos alumnos están preparados para estudiar y practicar. Ellos consideran el lenguaje como un sistema con reglas, en el que existen relaciones entre las formas y el significado. Estos analizan la lengua y desarrollan las técnicas necesarias para practicar y memorizar.

- 3- Una estrategia de aprendizaje social. Buscando oportunidades para la interacción con hablantes nativos, intentando desarrollar estrategias de comunicación.
- 4- Una estrategia afectiva. Haciendo frente de manera eficaz a los problemas emocionales y motivacionales que el aprendizaje de una lengua extranjera conlleva.

Tras este repaso a la bibliografía sobre el "aprendiz ideal" podemos concluir que el "aprendiz ideal" controla y dirige su aprendizaje mediante el uso de *estrategias metacognitivas*. Controla las emociones y actitudes mediante el uso de *estrategias afectivas*. Cooperar con otros aprendices utilizando *estrategias sociales*. Procesa y utiliza la nueva información mediante el uso de *estrategias cognitivas*. Y por último, supera las lagunas de conocimiento en la comunicación mediante el uso de *estrategias de comunicación*. Prokop (1989) mantiene que el buen aprendiz tiene a su disposición un amplio repertorio de estrategias cognitivas de las cuales elige las más eficaces una vez evaluada la eficacia de una estrategia determinada.

Por su parte, Oxford et al. (1990) y Oxford (1990b) enfatizan la idea de que la diferencia entre alumnos mayor y menor éxito en el aprendizaje es, a menudo, cualitativa y no sólo cuantitativa, "though all language students use some kind of strategies, the more effective students use them more consciously, more purposefully, more appropriately, and more frequently than do less able students." (Oxford et al., 1990:199)

Los estudios anteriormente expuestos y otros muchos han contribuido al desarrollo de lo que se ha dado en llamar "aprender a aprender"; a cuestionar si es posible, una vez identificadas las estrategias utilizadas por los aprendices con mayor éxito, entrenar a alumnos menos eficientes en el uso de las estrategias y técnicas identificadas en estudios como los expuestos anteriormente y los expuestos en el apartado 3.3.3. La evidencia que se desprende de las diferentes investigaciones que se han emprendido en este campo indican que es posible instruir a los alumnos en el uso de diferentes estrategias (Danserau, 1978; Rigney, 1978;

Brown y Palinscar, 1982; O'Malley et al., 1985a; Chamot y O'Malley, 1987; O'Malley y Chamot, 1990; Derry y Murphy, 1986; Nisbet y Shucksmith, 1987; Oxford, 1990a, 1990b, 1990c; Oxford y Crookall, 1989; Oxford y Nyikos, 1989; Oxford et al., 1990; París, 1988; Prokop, 1989; Wenden y Rubin, 1987; Wenden, 1991; Weinstein et al., 1988). En este sentido las palabras de O'Malley et al. (1985b) son muy clarificadoras:

The learning strategies of good language learners, once identified and successfully taught to less competent learners, could have considerable potential for enhancing the development of second language skills. Second language teachers can play an active and valuable role by teaching students how to apply learning strategies to varied language activities and how to extend the. strategies to new tasks both in the language class and in content areas requiring language skills. (O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo y Küpper, 1985b:557-8)

No obstante, hay que tener presente que no todas las estrategias son igualmente eficaces para los diferentes aprendices, ni tampoco igualmente eficaces en diferentes tareas de aprendizaje (Rigney, 1978; Oxford y Crookall, 1989; Oxford y Nyikos, 1989); por lo que en el proceso de instrucción hay que ser cautelosos y evitar a toda costa caer en una postura conductista en la instrucción de estrategias, por muy importante que nos parezca la conducta del "aprendiz ideal", o entraríamos en conflicto y en clara contradicción con toda la idea de diversidad de estilos cognitivos, y de aprendizaje. La instrucción debe siempre dejar la decisión última de adoptar o no una estrategia de aprendizaje al propio aprendiz. En este mismo sentido Carver (1984) manifiesta:

Any strategy sincerely adopted by a learner as a way of coping is more likely to help than not, on the grounds that the personal assumption by the learner of responsibility for his own learning as a fundamental prerequisite for success in language learning. (Carver, 1984:127)

Por el contrario, podemos decir que, si al aprendiz no se le permite utilizar su estrategia preferida, es posible que éste crea que dicha estrategia reduce su efectividad con los consecuentes efectos negativos sobre el aprendizaje y la motivación. Además, en un marco de la autonomía del aprendizaje que basa la interacción alumno/profesor en el respeto a la diversidad de estilos cognitivos, de estilos de aprendizaje, diversidad de intereses y en la responsabilidad compartida sería contradictorio y contraproducente obligar al aprendiz al uso de una estrategia determinada de cuya eficacia - por grande que sea - el aprendiz no está convencido. Luego es responsabilidad del profesor ayudar al alumno a reconsiderar la eficacia de dicha estrategia informándole y negociando con él, haciéndole ver que merece la pena no rechazar ninguna estrategia hasta haber reflexionado sobre la eficacia de la estrategia en cuestión y sobre la

conveniencia de su adopción o no.

Otra conclusión que se desprende de los estudios mencionados anteriormente sobre el "aprendiz ideal" se refiere al hecho de que la efectividad de las diferentes estrategias puede variar de unos aprendices a otros y según la naturaleza de la tarea. No todas las estrategias son igualmente eficaces para los diferentes aprendices ni en las diferentes tareas o contextos de aprendizaje.

En este sentido, Oxford (1989) y Wenden (1986b) mantienen que lo que el alumno sabe sobre sí mismo y sobre su proceso de aprendizaje puede afectar su uso de estrategias de aprendizaje, de lo que se deduce que a mayor grado de metacognición mayor será el uso de estrategias de aprendizaje. Por lo que necesitaremos arbitrar algún instrumento de entrenamiento que favorezca dichas condiciones.

3.3 APRENDER A APRENDER

Cognitive or intellectual learning strategies are needed for the individual to select and govern his or her behaviour in attending to the learning situation, managing the information storage and retrieval, and organizing the learning or problem solution. (Weinstein, 1978:32)

En primer lugar, "aprender a aprender" es una cuestión de desarrollo de conocimiento sobre el proceso de aprendizaje y sobre uno mismo como aprendiz; en segundo lugar, de planificación del aprendizaje; y, en tercer lugar, de descubrir y a continuación utilizar de manera adecuada las estrategias preferidas para conseguir los objetivos propuestos. Parece ser que aprender sobre un tema nuevo, sobre una destreza cognitiva compleja (una lengua extranjera) es en esencia cuestión de desarrollo de conocimiento metacognitivo sobre el mismo (adaptada de Dickinson, 1987).

Nisbet y Shucksmith (1987) presentan cinco interpretaciones diferentes de aprender a aprender:

- 1.- Aprender a aprender supone adquirir las técnicas necesarias para la búsqueda de información.
- 2.- Aprender a aprender significa dominar los principios generales básicos que nos puedan ayudar a la solución de una tarea cognitiva.
- 3.- Aprender a aprender es sinónimo de adquisición de los principios formales de la investigación.

4.- Aprender a aprender conlleva la autonomía del aprendizaje.

5.- Aprender a aprender es cuestión de actitud o método.

Desde nuestra perspectiva, la definición que hemos presentado incluye las cinco interpretaciones del concepto, y éstas no deben de ser consideradas aisladamente, pues todas interaccionan para contribuir al desarrollo cognitivo del individuo.

Aprender a aprender implica además la adquisición del conocimiento declarativo y procedimental necesarios para la selección, manejo y evaluación de las actividades de aprendizaje. Enseñar al alumno a aprender perseguiría, en definitiva, dotar al alumno de "herramientas para aprender" que faciliten la adquisición de ambos tipos de conocimiento, y así desarrollar plenamente su potencial de aprendizaje, o lo que es lo mismo, las posibilidades de aprendizaje que el sujeto en cuestión posee.

El entrenamiento cognitivo, la instrucción en estrategias de aprendizaje o el aprender a aprender se fundamenta en tres conclusiones a las que diferentes estudiosos han llegado tras diversos años de investigación:

1.- Existen notables diferencias en la frecuencia, uso y tipo de estrategias utilizadas por aprendices con mayor y menor grado de éxito en su aprendizaje (Rubin, 1975; Stern, 1975, 1983; Naiman, Fröhlich, Todesco y Stern, 1978; Reiss, 1985; Shuell, 1986b; Chamot y Küpper, 1989; Prokop, 1989; Oxford, 1990c; Oxford y Cohén, etc.).

2.- Es posible enseñar modelos de procesamiento estratégico (O'Malley et al. 1985a; Sternberg, 1983; Brown et al., 1982; Chamot y O'Malley, 1987; Nisbet y Shucksmith, 1987; Chamot, 1990; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1986; Oxford, 1990a, 1990b, 1990c, etc.). Las estrategias al ser parte del conocimiento procedimental se pueden enseñar como conocimiento declarativo y a medida que se practica con ellas avanzar por las diferentes fases de adquisición del conocimiento hasta llegar a la fase de autonomía o procedimentalización de las mismas.

3.- El procesamiento estratégico facilita el aprendizaje (Rigney, 1978; Derry y Murphy, 1986; O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Küpper, y Russo, 1985a; O'Malley et al. 1985b; Chamot y Küpper, 1989; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990a; Weinstein y Mayer, 1986).

Cualquier intento de entrenamiento en el uso de estrategias de aprendizaje persigue o debería perseguir

to encourage greater responsibility and self-direction in learners, stimulate a collaborative spirit between learner and teacher and also among learners themselves, and help learners master specific strategies that facilitate self-reliance, Strategy training not only focuses on specific techniques, but also addresses the reorientation of learner beliefs and attitudes about the role of students and teachers. (Oxford et al., 1990:211)

Es obvio que de nada serviría promover el desarrollo de estrategias de aprendizaje si los alumnos siguen creyendo que el aprendizaje de una lengua consiste en aprender reglas gramaticales de memoria, y que el papel del profesor es decidir qué se va a aprender y el del alumno obedecer. Por todo esto, la reflexión juega un papel fundamental en la instrucción sobre estrategias ayudando a la reconducción de ciertas creencias y actitudes que puedan ser erróneas o perjudiciales para el aprendizaje. En cuanto a la facilitación de la auto-dirección, el objetivo de nuestro trabajo y proceso de intervención no fue otro que el permitir a los aprendices trabajar autónomamente.

Por este motivo, el tratamiento en el aula debería de perseguir informar al aprendiz, plantearle ciertos interrogantes y dar amplia oportunidad de discutir con el profesor y con los demás compañeros. El objetivo, por lo tanto, es promover la reflexión, hacer al alumno consciente de las diferentes posibilidades que tiene a su alcance. El profesor debe animar al aprendiz a identificar los motivos por los que está aprendiendo la lengua, pensar en su experiencia pasada, las estrategias que utiliza y a qué otras estrategias puede recurrir.

3.3.1 Algunas consideraciones sobre la reflexión en “aprender a aprender”

La mayor parte de los alumnos desconocen el aprendizaje de una lengua como proceso, creen que es semejante a otras asignaturas del currículo. El conocimiento sobre el proceso de aprendizaje parece que se consigue básicamente mediante la reflexión constante, intentando hacer explícitos los pasos seguidos en la ejecución de una tarea cognitiva. Es conveniente estimular a los aprendices a que reflexionen sobre el proceso. La reflexión sobre el proceso requiere la discusión y análisis de los objetivos de una tarea, los medios para alcanzar dichos objetivos y una evaluación de los resultados que nos permita establecer la información que podremos volver a usar. La reflexión según Dewey (1933)⁴⁵ es "la toma en consideración

⁴⁵ Citado en M. L. Bigge, 1975:139.

activa, persistente y cuidadosamente de cualquier creencia o forma supuesta de conocimiento, de acuerdo con las bases que la respaldan y las conclusiones posteriores hacia las que tiende." (En Bigge, 1975:139)

La reflexión es un medio para generalizar a partir de nuestras observaciones de cómo las cosas suceden bajo condiciones variables. Cuando una persona reflexiona, vuelve sus pensamientos hacia algo que existe. La reflexión le permite al alumno aprender de la experiencia, el traer la experiencia al nivel de consciencia ayuda al alumno a convertirse en crítico de su propio proceso de aprendizaje, evaluar el mismo, evaluar una idea o concepción, etc, o una solución a un determinado problema desde la perspectiva de espectador, pudiendo de este modo encontrar errores, puntos débiles o concepciones erróneas con relación al mismo.

La reflexión también implica la abstracción de unos hechos, la verificación y comprobación de hipótesis, de pensamiento sobre operaciones formales, según el modelo bio-cognitivo de Piaget.

El aprendizaje reflexivo puede basarse y tomar como punto de partida los valores, actitudes y conocimientos inadecuados del aprendiz para modificarlos. La reflexión es, pues, clave en el desarrollo de la metacognición. La metacognición es en esencia reflexión sobre uno mismo como organismo cognitivo. La reflexión sobre el aprendizaje promueve, por tanto, el desarrollo de las experiencias metacognitivas.

Para los psicólogos, la reflexión permite a una persona obtener las primeras nociones sobre una determinada cuestión, comprobar la existencia de errores en estas nociones y corregir los mismos facilitando así la asunción de responsabilidad y control del propio proceso de aprendizaje, como es nuestro caso. La reflexión se refiere a la percepción del estado de nuestra propia mente, o la consciencia que la mente toma de sus propias operaciones.

La reflexión es un factor clave en los momentos que suponen un cambio, una reestructuración de esquemas como la que implica el aprendizaje autónomo al conllevar éste una nueva redistribución de papeles en la clase. Son las situaciones contradictorias las que requieren el uso de la reflexión y las que provocan un análisis crítico del pensamiento propio.

Además, el uso de la introspección o de la retrospección reflexiva contribuirá a ensalzar la imagen que de sí mismos tienen los alumnos y, en un momento de adaptación, a sentar las

bases para la seguridad en un tiempo de incertidumbre como consecuencia del cambio de esquemas que se hace necesario. Según Prawat (1989), la consciencia, disfrazada de metacognición, es uno de los factores determinantes de la transferencia de conocimiento. Es posible favorecer el desarrollo de esta consciencia reflexiva animando al aprendiz a que escriba sobre lo que está aprendiendo, pues, según Prawat, facilita el acceso al conocimiento, y si, a la vez, le pedimos que escriba sobre cómo lo está aprendiendo le facilitaremos el acceso al conocimiento del proceso.

Lockhead (1985) mantiene que, según Piaget, el acto de verbalizar está directamente relacionado con traer el subconsciente al nivel de consciencia. El proceso de formular pensamientos en representaciones comunicables es lo más importante en el desarrollo de una consciencia sobre lo que sabemos. Por medio de la verbalización nuestros pensamientos se convierten en objeto de reflexión.

Mezirow (1979) sostiene que el concepto de reflexión nos indica aquello de lo que los aprendices pueden llegar a ser conscientes, proporcionando, por lo tanto, una perspectiva del funcionamiento del proceso consciente. Este autor distingue tres modos de reflexión que forman parte de lo que él denomina "foreground awareness", es decir, aquello de lo que inmediatamente somos conscientes. Podemos ser conscientes de nuestros sentimientos - *reflexión afectiva*. Podemos evaluar la eficacia de nuestras percepciones, pensamientos, conducta y hábitos - *reflexión discriminante*. Podemos ser conscientes de los juicios de valor que emitimos sobre aquello de lo que somos conscientes - *reflexión sentenciadora*.

Mezirow también describe tres modos de reflexión que forman parte de lo que él denomina "background awareness". Estos modos nos permiten ser conocedores de nuestra consciencia y criticarla. El primer tipo es la *reflexión conceptual*, que es una valoración de la validez de los conceptos que utilizamos para evaluar nuestras percepciones, pensamientos, conducta y hábitos. En el caso del aprendizaje de una segunda lengua equivaldría, por ejemplo, a darse cuenta de que los criterios para evaluar la competencia no son adecuados. La *reflexión psíquica* lleva a reconocerse a uno mismo como factor influyente en las percepciones, pensamientos, conducta y hábitos. Un alumno puede llegar a la conclusión de que no tiene aptitudes para el aprendizaje de una lengua. Por último, la *reflexión teórica* se centra en las

creencias culturales que el ser utiliza para explicar su propia experiencia.

Kluwe (1987) afirma que existe evidencia de que una mejora en la toma de decisiones ejecutivas (executive decision making) produce una mejora del funcionamiento cognitivo. Luego si introducimos sistemáticamente en el aula la reflexión sobre la actividad mental, deberíamos, en consecuencia, esperar una mejora de la cognición del aprendiz, la cual tiene que ser regulada y controlada (monitored) para garantizar la máxima eficiencia e intentar evitar los efectos de los cambios emocionales y motivacionales a que todo ser humano está sujeto.

La finalidad del pensamiento reflexivo es la de contribuir a los "buenos (útiles, eficaces) pensamientos", y estos, a fin de cuentas, sólo pueden evaluarse por los resultados. La reflexión no es nada fácil; en el mejor de los casos resulta emocionante e interesante; y en el peor, es un trabajo duro y penoso con muchos momentos de frustración (Bigge, 1975).

Bigge (1975) distingue cinco aspectos del pensamiento reflexivo:

- 1.- Reconocimiento y definición de un problema.
- 2.- Formulación de hipótesis.
- 3.- Elaboración de limitaciones lógicas de la hipótesis.
- 4.- Comprobación de hipótesis.
- 5.- Obtención de las conclusiones. Implica la aceptación, modificación o rechazo de la hipótesis, o la conclusión de que hasta ahora la evidencia pertinente disponible no justifica que se adopte ninguna posición en absoluto.

Wenden (1986a) resume la importancia de la reflexión en el aprendizaje de una lengua manteniendo que:

language learners who do not reflect on their learning to monitor their progress and evaluate the outcome of their learning endeavors will not likely be induced to draw upon their repertoire of strategies –however varied it may be - or become aware of the need for such strategies. (Wenden, 1986a:317)

En un mismo sentido, Boud et al. (1985), en una discusión acerca de los métodos de enseñanza sobre las habilidades metacognitivas, aseguran que los métodos más productivos han sido aquéllos en los que los estudiantes reflexionan críticamente sobre sus propias prácticas en vez de seguir prescripciones de "buenas" prácticas de aprendizaje. La capacidad de reflexión crítica puede ser desarrollada, y el desarrollo de dicha capacidad reflexiva

Aprender a Aprender una Lengua Extranjera
crítica debe contribuir a la exploración de estrategias de aprendizaje (Nisbet y Shucksmith, 1987).

3.3.2 La planificación en el aprender a aprender

En segundo lugar, la definición de "aprender a aprender" establece que es cuestión de planificación del aprendizaje. Si recordamos en los estudios sobre el aprendiz ideal, Stern (1983) identificaba la planificación como una de las cuatro estrategias que exhiben los buenos aprendices, esta estrategia presupone una participación activa en el aprendizaje. La planificación de algo exige un conocimiento de las diferentes variables que intervienen en ese algo o proceso. El conocimiento de dichas variables supone la adquisición de una información, que lo más probable es que el aprendiz carezca de ella. La planificación del aprendizaje es una tarea ardua para el alumno, la asunción de esta tarea no será fácil, si previamente no ha recibido la preparación adecuada y adquirido los conocimientos necesarios sobre el proceso de aprendizaje de una lengua.

Asumir la responsabilidad del aprendizaje significa que el alumno tendrá que definir y tomar decisiones - o al menos participar en la toma de las mismas – relativas a los diferentes aspectos de su aprendizaje tales como: objetivos, selección de contenidos, organización de los mismos, materiales que va a utilizar y cuándo, evaluación del proceso y del producto, etc. La asunción de responsabilidad por parte del alumno sobre los diferentes aspectos que conforman el aprendizaje no exime al profesor de una responsabilidad compartida e incluso de la responsabilidad última. El profesor debe ayudar al alumno en la toma de decisiones informando a éste de lo que dicha decisión conlleva y significa. Además, obviamente, la asunción de responsabilidad por parte del alumno debe ser algo gradual y progresivo, pues nada se conseguiría con la asunción repentina de responsabilidad para la cual no está preparado. Dicha asunción no sería otra cosa que un abandono irresponsable del trabajo y tareas convencionales del profesor en el aula. La planificación del aprendizaje por parte del aprendiz se va a plasmar en la mayoría de las ocasiones en aspectos concretos y específicos, hecho que podremos comprobar en los cuestionarios y entrevistas que presentamos en nuestra investigación.

3.3.3 Las estrategias de aprendizaje

One of the most effective means of instilling competence and self-determination in language learners is to let them in on some of our “secrets” about successful learning strategies. (Brown, 1990: 389)

En tercer lugar, dijimos que "aprender a aprender" implicaba descubrir y a continuación utilizar las estrategias de aprendizaje más adecuadas a cada tarea y a cada alumno como aprendiz. Las estrategias son importantes porque son herramientas para el aprendizaje activo y son necesarias para poder perseguir la consecución de la autonomía en el mismo.

El término estrategia, como vimos anteriormente, no ha sido empleado de forma unánime por los diferentes investigadores; así para Stern (1983, 1992), este término se debería reservar para las características globales o tendencias generales que emplea un alumno al enfrentarse a la tarea de aprendizaje. En una misma línea se manifiestan Snowman y McCown (1984), para quienes una *estrategia* de aprendizaje es un plan general que formula un individuo para enfrentarse a una tarea de aprendizaje, mientras que una *táctica* de aprendizaje es una destreza más específica que se utiliza en servicio de la estrategia. Schmeck (1988) mantiene la diferencia entre táctica y estrategia; así pues, para él estrategia es "a general approach or plan of the learner... a higher-level cluster of learning tactics that work to produce a uniform learning outcome." (Schmeck, 1988:171)

El término táctica hace referencia, pues, a las actividades específicas que emplean los aprendices. La elección de una determinada táctica estará condicionada por una estrategia. Otro autor que mantiene esta diferenciación es Seliger (1991), para quien las *estrategias* son conjuntos de funciones cognitivas abstractas y constantes que están determinadas biológicamente y que se utilizan para la adquisición de conocimiento. Por el contrario, las *tácticas* son actividades de nivel inferior que se utilizan en un determinado contexto para satisfacer las necesidades de adquisición de lengua.

La mayoría de los autores, que distinguen entre estrategia y táctica, reconocen haber tomado la distinción entre los dos conceptos del argot militar.

Oxford y Cohen abogan por esta distinción entre estrategia y táctica argumentando entre otras razones la necesidad que existe de unificar criterios en esta área de investigación ya que en su opinión identificar un gran número de estrategias y distinguirlas de las tácticas

simplificaría enormemente nuestra comprensión de las estrategias de aprendizaje de la lengua.

Por el contrario, para otros autores (O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990a; Wenden y Rubín, 1987; Wenden, 1991; Rigney, 1978; Carver, 1984; Monereo, 1990; Weinstein y Mayer, 1986) el significado del término estrategia es más concreto y hace referencia a las técnicas, pasos, operaciones mentales que el alumno emplea para fomentar y facilitar el aprendizaje.

Los problemas de definición de estrategia no son algo trivial. De hecho, O'Malley et al. (1985) mantienen que los problemas que existen en la definición de estrategia impiden el progreso de la aplicación de la investigación a las diferentes áreas de la adquisición de una segunda lengua. Y puesto que todavía no se ha dado una definición o clasificación que distinga entre estrategia y táctica optamos por no distinguir entre ambos conceptos en este trabajo.

Otro de los problemas más persistentes en el campo de las estrategias ha sido la falta de acuerdo sobre lo que constituye una estrategia de aprendizaje, o el problema del solapamiento entre estrategias de comunicación y estrategias de aprendizaje (Tarone, 1983b; Bialystok y Sharwood-Smith, 1985). Tarone (1983b) asegura que es posible distinguir entre estrategias de comunicación y estrategias de aprendizaje si consideramos la motivación que subyace al uso de la estrategia. El problema, añade Tarone, reside en que no sabemos cómo medir dicha motivación. No obstante, existe una diferencia entre ambos tipos de estrategias, aunque, en ciertas ocasiones, no sea posible discernir qué tipo de estrategia está utilizando un aprendiz. Tarone (1983b) establece que una estrategia de producción es un intento de un individuo por utilizar su sistema lingüístico con la mayor eficacia y claridad, y con el mínimo esfuerzo. Mientras que una estrategia de aprendizaje es un intento de desarrollar la competencia lingüística y socio-lingüística en la segunda lengua.

Las estrategias de aprendizaje se definen como las actividades conscientes o inconscientes que los alumnos emprenden para promover el aprendizaje⁴⁶. La primera definición de estrategias desde la perspectiva del procesamiento de información la formuló Rigney (1978) de

⁴⁶ Algunos autores mantienen que para que una determinada conducta pueda ser considerada una estrategia a dicha conducta debe ser consciente e intencionada (Weinstein y Mayer, 1986; Cohén, 1990)

la siguiente manera "operations or procedures that the student may use to acquire, retain, and retrieve different kinds of knowledge and performance." (Rigney, 1978:165)

Desde la óptica de la adquisición del lenguaje, las estrategias se refieren a "activities in which the learner may engage for the purpose of improving target language competence." (Bialystok, 1983:101)

Posteriormente, Bialystok (1985) vuelve a formular otra definición de las estrategias de aprendizaje en la que las define como:

Activities undertaken by learners whether consciously or not, that have the effect of promoting the learner 's ability either to analyze the linguistic knowledge relevant to the language under study or to improve the control of procedures for selecting and applying that knowledge under specific contextual conditions. (Bialystok, 1985:258).

Según se desprende de esta definición, una estrategia puede ser un plan consciente o no, hecho que mantiene la teoría cognitiva sobre el conocimiento procedimental. Por su parte, Oxford et al. (1989) definen las estrategias de aprendizaje como:

Actions, behaviors, steps or techniques - such as seeking out target language conversation partners, or giving oneself encouragement to tackle a difficult language task - used by learners to enhance learning (Oxford et al., 1989:29).

Según Monereo (1990), las estrategias de aprendizaje se podrían definir como "comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos con el fin de enfrentarse a situaciones-problema, globales o específicas, de aprendizaje." (Monereo, 1990:4)

De las diferentes definiciones podemos deducir que las estrategias de aprendizaje representan unidades individuales o concatenadas del funcionamiento cognitivo que son activadas para la facilitación de una tarea determinada. Con el transcurso del tiempo, como hemos podido comprobar, algunas de las diferentes formulaciones de la definición de estrategia han ido incorporando la noción de consciencia. La inclusión de la noción de consciencia en la definición de estrategia plantea algunos problemas, problemas a los que nos referiremos más adelante.

Para Weinstein y Mayer (1986) las estrategias de aprendizaje tienen como objeto facilitar el mismo y son utilizadas de manera intencionada por parte del aprendiz. O'Malley et al. (1985) añaden que estas pueden llegar a automatizarse con la práctica y llegar a formar parte del conocimiento procedimental (O'Malley y Chamot, 1990; O'Malley, 1990), de aquí el

interés por introducir en el aula actividades que entrenen al alumno en el uso de estrategias para mejorar su capacidad de procesamiento de la información.

Los investigadores han utilizado los siguientes términos para referirse a los trucos que los aprendices utilizan para facilitar el aprendizaje: "acciones específicas" (Oxford, 1990a), "pasos mentales" (Wenden, 1991), "operaciones" o "procedimientos" (Rigney, 1978), "pensamientos" (Weinstein y Mayer, 1986), "comportamientos planificados" (Monereo, 1990). Algunas de estas operaciones o procedimientos son observables, mientras que la mayoría no lo son. Tomar apuntes o recurrir al uso del diccionario son comportamientos observables, mientras que la deducción, la evaluación, o la monitorización, entre otras no son conductas directamente observables.

De las diferentes definiciones y de los diferentes estudios se desprende que las estrategias son acciones o conductas concretas que pueden ser observables o no que no se limitan simplemente al procesamiento de la información, sino que también incluyen funciones afectivas y funciones reguladoras. Chi (1987) identifica cuatro propiedades características de las estrategias: (1) En primer lugar, una estrategia es independiente de campo. (2) En segundo lugar, una estrategia, como todos los procedimientos, está encaminada a la consecución de una meta. (3) En tercer lugar, como el resto de los procedimientos, tiene varios componentes. En este mismo sentido, Garner (1988) mantiene que una estrategia es una secuencia de actividades más que un hecho simple⁴⁷. (4) Y, por último, el número total de estrategias en la memoria debe de ser relativamente pequeño. Podemos añadir que las estrategias son comportamientos susceptibles de ser modificados⁴⁸.

Las estrategias parecen presentar, según se desprende de la bibliografía sobre el tema, las propiedades del conocimiento procedimental y parece que se representan de la misma manera, es decir, como reglas de producción.

Otra característica que se desprende de las diferentes definiciones es que las estrategias son utilizadas deliberada y conscientemente por el aprendiz para la adquisición y utilización de

⁴⁷ Véase Block (1992), pues esta autora distingue tres fases en la estrategia de monitorización, a saber, fase de evaluación, fase de acción y fase de comprobación

⁴⁸ Winnie y Marx (1980) aseguran que en su experiencia el aprendizaje de una nueva estrategia conlleva la modificación de otra aprendida con anterioridad.

conocimiento. En el marco de la teoría cognitiva se anima que las estrategias de aprendizaje forman parte del conocimiento procedimental. No obstante, el paradigma cognitivo mantiene que las estrategias pueden empezar como conocimiento declarativo, que, al igual que cualquier otra destreza cognitiva compleja, puede ser procedimentalizado con la práctica y proceder por las diferentes etapas de adquisición de una destreza, a saber, cognitiva, asociativa y de autonomía. En la etapa cognitiva la estrategia no se puede aplicar automáticamente habría que recurrir a procedimientos controlados. Sin embargo, una vez que la estrategia en cuestión ha sido procedimentalizada es utilizada de forma automática por el aprendiz, por lo que éste puede no ser consciente del uso de la misma. Anderson (1985) y Faerch y Kasper (1987) sugieren que los procesos mentales automáticos se realizan inconscientemente por el aprendiz cuando se trata de información familiar, pero que el proceso se hace consciente cuando el aprendiz se enfrenta con material novedoso. El grado de consciencia varía, pues, según el número de veces que se haya utilizado y el grado de familiaridad con la información que se ha de procesar, algunos autores han apuntado que las estrategias, al igual que otro tipo de destrezas o formas de conocimiento procedimental, pueden llegar a automatizarse y dejar de ser una actividad consciente (Weinstein y Mayer, 1986; O'Malley y Chamot, 1990; Jiménez Raya y Martínez López, 1992; Tragant Mestres, 1992). Además, según McLaughlin (1987), la capacidad limitada de información que podemos procesar nos lleva a utilizar poco esfuerzo consciente, lo que se consigue mediante la automatización de ciertos procesos.

Las estrategias son, por tanto, responsables de facilitar la asimilación de la información que llega del exterior al sistema cognitivo del sujeto, así como la recuperación y uso de dicha información. Las estrategias de aprendizaje representan unidades del funcionamiento cognitivo que son activadas para la realización de una tarea determinada.

Las estrategias de aprendizaje, por definición, se utilizan para resolver problemas en el aprendizaje, se recurre a ellas porque hay que realizar una tarea o resolver un problema y son, pues, acciones específicas emprendidas por el aprendiz para desempeñar funciones cognitivas, metacognitivas y afectivas.

3.3.3.1 Clasificaciones de estrategias de aprendizaje

En los diferentes estudios mencionados anteriormente también se proponen una serie de clasificaciones de estrategias de aprendizaje que nos proponemos presentar y criticar. Las primeras clasificaciones de estrategias son las propuestas por los diferentes estudios del "aprendiz ideal", las cuales han sido expuestas al comienzo de este capítulo (apartado 3.2). Estas clasificaciones se caracterizan por ser incompletas e inconsistentes en el uso del término, ya que describen una serie de conductas y características de la personalidad que no pueden ser consideradas como estrategias propiamente dichas. Como podremos comprobar los criterios utilizados para la elaboración de las diferentes propuestas han sido muy variados.

♦ Carver (1984), por ejemplo, sugiere una taxonomía que asigne todas las estrategias de aprendizaje a cuatro grandes clasificaciones:

1.- Estrategias para enfrentarse a las reglas de la lengua que se está aprendiendo:

- generalización
- transferencia de la L1
- simplificación
- reinterpretación
- hipercorrección
- eliminación de diferencias de registro.

2.- Estrategias de comprensión (receiving performance):

- uso de inferencias
- comprobación
- predicción
- identificación de términos claves.

3.- Estrategias de expresión:

- repetición
- clasificado/etiquetado de elementos del discurso
- Uso de elementos lingüísticos del interlocutor.
- ensayar antes de la expresión
- monitorización de la recepción del mensaje

- uso de frases hechas.

4.- Estrategias para la organización del aprendizaje:

- repetición
- cognición
- aprendizaje global o parcial
- aprendizaje espaciado o concentrado
- contacto con el profesor
- uso de materiales de referencia
- práctica.

♦ Otros esquemas más productivos son el de Rubin (1981) y el de O'Malley et al. (1985) y O'Malley y Chamot (1990). Rubin clasificó las estrategias según la naturaleza de la contribución que éstas hacen al aprendizaje. Así Rubin distingue entre:

I. *Procesos que contribuyen directamente al aprendizaje:* clarificación y verificación, monitorización, memorización, uso de inferencias inductivas, razonamiento deductivo y práctica.

II. *Procesos que contribuyen indirectamente al aprendizaje:* crear oportunidades de práctica, trucos de producción (estrategias de comunicación).

Como acabamos de comprobar, Rubin (1981) utiliza los términos procesos y estrategias. Por el primero, Rubin entiende una categoría general de acciones que contribuyen directamente al proceso de aprendizaje, los procesos se subdividen en una serie de estrategias. Por estrategias entiende las acciones específicas que contribuyen directamente al proceso de aprendizaje. Las estrategias cognitivas afectan directamente al aprendizaje o tarea y a la forma en que la información lingüística es procesada.

♦ Ellis (1985a) distingue entre conocimiento procedimental y conocimiento declarativo. El conocimiento declarativo está constituido por las reglas de la L2 que han sido internalizadas y por segmentos de lengua memorizados.

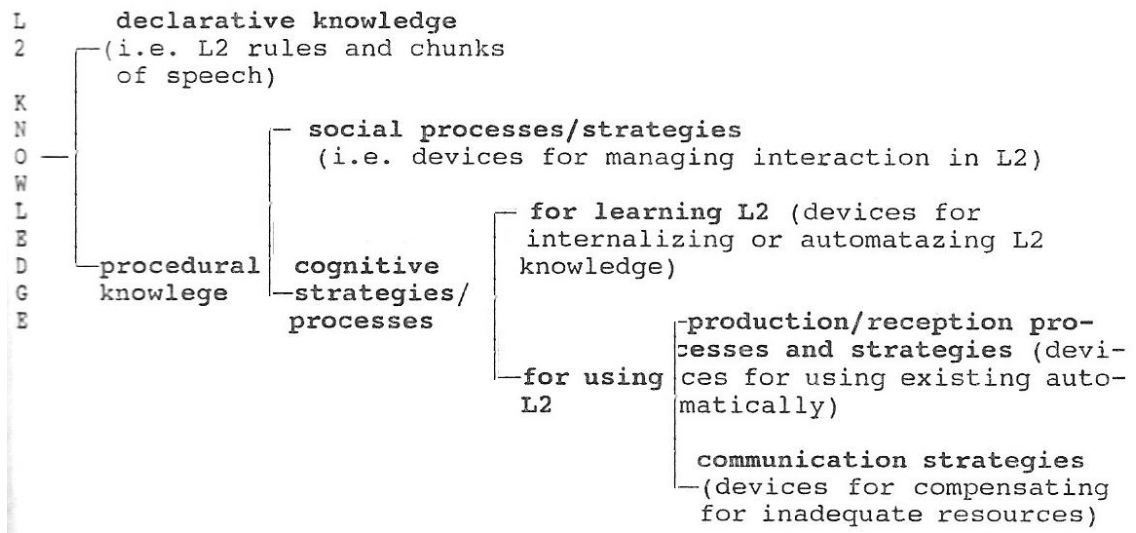


Fig. 3.1 Tipos de conocimiento en la L2 según Ellis (1985a: 165).

El conocimiento procedimental engloba componentes sociales y cognitivos. El componente social abarca las estrategias de conducta utilizadas por el aprendiz para controlar las oportunidades de interacción. El componente cognitivo engloba los diversos procesos mentales que intervienen en la internalización y automatización de nuevo conocimiento, así como el uso de la segunda lengua conjuntamente con otras fuentes de conocimiento para comunicarse en la L2. Los procesos mentales para utilizar la lengua extranjera se subdividen en procesos y estrategias para la expresión y comprensión eficaz en la L2 con el mínimo esfuerzo, y en estrategias de comunicación o comportamientos compensatorios debidos a una falta de recursos.

Ellis (1985a) distingue, pues, entre *procesos* y *estrategias* en el aprendizaje creativo de la lengua, en la producción, y en la comunicación. En esta distinción Ellis sigue los criterios de Faerch y Kasper (1980). Estos autores entienden por proceso las diferentes manipulaciones y operaciones que forman parte del desarrollo de un plan. Y por estrategia, los planes mediante los que se controla el orden de ejecución de una secuencia de operaciones. En el aprendizaje creativo de la lengua distingue Ellis entre:

1.- Proceso de formación de hipótesis, que, a su vez, incluye las estrategias siguientes:

- a) Simplificación: falsa generalización y transferencia.
- b) Uso de inferencias intralingüísticas o interlingüísticas.

2.- Proceso de verificación de hipótesis:

- a) Receptivo
- b) Productivo
- c) Metalingual
- d) Interaccional

2.- Proceso de automatización:

- a) Práctica formal
- b) Práctica funcional.

La producción, según Ellis (1985a), engloba un proceso jerárquico que implica planificación, articulación y un programa motor. Las estrategias de producción se dividen en estrategias que se utilizan en la planificación de la producción, i.e. simplificación semántica y simplificación lingüística; y las que participan en la corrección de la producción, o estrategias de monitorización. En la comunicación distingue entre estrategias de reducción y estrategias de logro o consecución.

En primer lugar, hay que destacar que esta clasificación adolece del componente de comprensión, que el mismo autor reconoce como poco estudiado, lo que no justifica su exclusión. En segundo lugar, la división entre estrategia de aprendizaje, estrategia de producción y estrategia de comunicación no está nada clara. Ellis (1985a), en la discusión que concierne la estrategia de simplificación, admite la posibilidad de clasificarla bajo cualquiera de los tres epígrafes. En tercer lugar, Ellis pretende incorporar el componente cognitivo, pero no lo consigue, pues no incluye los procesos de obtención y manipulación mental o física de la información.

♦ Chamot, Küpper e Impink-Hernandez (1988), en su trabajo con aprendices de lengua extranjera, han ampliado la clasificación de Rubin (1981). Estos autores distinguen entre funciones afectivas, cognitivas y metacognitivas, por lo que proponen distinguir entre estrategias⁴⁹:

I- Metacognitivas, las cuales son utilizadas para controlar, regular y autodirigir el aprendizaje e incluyen: (a) conocimiento sobre la cognición, o aplicación de pensamientos sobre las operaciones cognitivas propias o de otros, y (b) regulación de la cognición, o

⁴⁹ O'Malley y Chamot junto con el resto de los componentes de su grupo de investigación han propuesto diversas clasificaciones de estrategias. Estas diferentes clasificaciones agrupan las estrategias en metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas. Las diferencias existentes en las distintas clasificaciones son mínimas y reflejan la aparición o no en un determinado estudio de las diferentes estrategias.

planificación, organización previa, monitorización, atención selectiva, detección de problemas, autocontrol y autoevaluación.

1. *Planificación*: identificación del concepto o principio organizador de una tarea de aprendizaje por anticipado (*organización previa*); propuesta de estrategias para el manejo de la tarea; generación de un plan, secuencia, principales ideas, o funciones del lenguaje que se van a utilizar en el manejo de la tarea (*planificación organizativa*).
2. *Atención dirigida*: Consiste en decidir por adelantado el prestar atención general a una tarea de aprendizaje e ignorar factores distrayentes; mantenimiento de la atención durante la ejecución de la tarea.
3. *Atención selectiva*: Decidir por adelantado prestar atención a determinados factores de la información lingüística o detalles contextuales que facilitan la tarea; atención a aspectos específicos del mensaje durante la ejecución de la tarea.
4. *Auto-gestión*: Conocimiento de las condiciones que ayudan al desarrollo de las diferentes tareas y facilitar las condiciones para la presencia de dichas condiciones; control de la producción para rentabilizar el uso de lo que se conoce.
5. *Auto-monitorización*: Comprobación, verificación, o corrección de la producción o comprensión durante el transcurso de una tarea.
 - a. *Monitorización de la comprensión*: comprobación, verificación, o corrección de la comprensión.
 - b. *Monitorización de la producción*: comprobación, verificación, o corrección de la producción.
 - c. *Monitorización auditiva*: utilización intuitiva del "oído" para tomar decisiones (cómo suena o debería sonar algo).
 - d. *Monitorización visual*: utilización intuitiva de la vista para tomar decisiones (teniendo en cuenta la apariencia visual).
 - e. *Monitorización estilística*: comprobación, verificación, o corrección basada en el registro estilístico interno.
 - f. *Monitorización estratégica*: verificar la eficacia de una estrategia.
 - g. *Monitorización doble-revisión*: verificación durante la tarea de acciones

emprendidas con anterioridad o posibilidades consideradas.

6. *Identificación de problemas*: Identificación explícita de los aspectos que necesitan una atención especial en una tarea, o identificación de los aspectos que impiden completarla con éxito.
7. *Auto-evaluación*: Comprobación de la producción en relación a un modelo de corrección interno; comprobación del repertorio de lengua, uso de estrategias, o capacidad para desarrollar una tarea.
 - a. *Evaluación de la producción*: comprobación del trabajo realizado tras la finalización de una tarea.
 - b. *Evaluación de la competencia*: juzgar la ejecución global de una tarea.
 - c. *Evaluación de la capacidad*: juzgar la capacidad para la ejecución de la tarea.
 - d. *Evaluación estratégica*: evaluación del uso de estrategias que se ha hecho una vez que ha finalizado la tarea.
 - e. *Evaluación del nivel de lengua*: estimación de los conocimientos sobre la L2 al nivel de la frase, oración, o conceptual.

II- Cognitivas, que operan directamente sobre la nueva información que se desea aprender manipulándola mental o físicamente, o aplicando una técnica específica a una tarea de aprendizaje, con la intención de que influyan efectivamente en su proceso de codificación.

1. *Repetición*: Repetición de un segmento de lengua en el transcurso de una tarea.
2. *Utilización de recursos*: Utilización de fuentes de información disponibles (diccionarios, gramáticas, etc.)
3. *Agrupamientos*: Consiste en la aplicación de una técnica para clasificar, ordenar o etiquetar material tomando como referencia atributos comunes; recordar material que ha sido previamente agrupado.
4. *Toma de apuntes*: Anotación de palabras claves y conceptos de forma abreviada.
5. *Deducción/inducción*: Aplicación consciente de reglas aprendidas o generadas por uno mismo para la comprensión o producción de mensajes.
6. *Substitución*: Selección de enfoques alternativos, nuevos planes, o diferentes palabras o frases para completar una tarea.
7. *Elaboración*: Relación de nueva información con los conocimientos previos; relacionar diferentes partes de la nueva información, o elaboración de asociaciones significativas

personales.

a. *Elaboración personal*: Emisión de juicios sobre o reacción personal al material presentado.

b. *Elaboración global*: Utilización de conocimientos obtenidos a través de la experiencia personal en la vida.

c. *Elaboración académica*: Utilización de conocimientos obtenidos en situaciones académicas.

d. *Elaboración entre partes*: Relación de diferentes partes de la tarea.

e. *Elaboración interrogativa*: Combinación de preguntas y conocimiento sobre el mundo para aportar soluciones a una tarea.

f. *Elaboración auto-evaluativa*: Evaluación de uno mismo en relación a la tarea.

g. *Elaboración creativa*: Creación de una historia, o adopción de una perspectiva inteligente.

h. *Elaboración de imágenes*: Utilización de imágenes mentales o reales para representar información.

8. *Resúmenes*: Recurrir al uso mental o escrito de resúmenes.

9. *Traducción*: Paso de ideas de una lengua a otra de forma literal.

10. *Transferencia*: Utilización de conocimientos de naturaleza lingüística previamente adquiridos para facilitar una tarea.

11. *Inferencia*: Utilización de la información disponible para adivinar los significados o usos de palabras o expresiones no conocidas para predecir el desenlace o para completar una tarea.

III- Socio-afectivas, que representan una amplia gama de estrategias que implican o bien interacción con otra u otras personas para facilitar el aprendizaje o intento de control de las emociones.

1. *Petición de clarificación*: Petición de clarificaciones, verificaciones, reformulación o ejemplos; petición de clarificación sobre la tarea; planteamiento de interrogantes a uno mismo.

2. *Cooperación*: Colaboración con compañeros en la solución de problemas,

comprobar o modelar una tarea, o para obtener información sobre la comprensión o producción lingüística.

3. *Hablar consigo mismo*: Reducción de la ansiedad mediante el uso de técnicas mentales que le hagan sentirse competente para la ejecución de una tarea.
4. *Auto-refuerzo*: Facilitar el desarrollo de la personal mediante el establecimiento de recompensas.

Como podemos comprobar esta clasificación no reconoce las estrategias de comunicación como subcategoría, ni tampoco incluye todas las diferentes conductas que se incluyen dentro de dicha categoría. Las estrategias de comunicación son, según Faerch y Kasper "potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal." (Faerch y Kasper, 1983:2)

Según Corder (1983), las estrategias de aprendizaje contribuyen al desarrollo de los sistemas de interlengua, mientras que las estrategias de comunicación son utilizadas por un hablante cuando se tropieza con una dificultad causada por un desfase entre sus propósitos y sus medios de comunicación. Luego, las estrategias de comunicación, aunque no son estrategias de aprendizaje propiamente dichas, o, por lo menos, no en todos los casos, sí que contribuyen en gran medida al desarrollo del aprendizaje.

En una reseña sobre el libro *Learning Strategies in Second Language Acquisition* de O'Malley y Chamot (1990), James (1991) critica la clasificación de O'Malley y Chamot porque no distingue entre estrategias de aprendizaje, estrategias de comunicación y estrategias de producción. Una de las razones aducidas por James es que la teoría del aprendizaje que defienden los autores describe los procesos de comprensión y producción y no el aprendizaje de una lengua. Sin embargo, creemos que James confunden estrategias de aprendizaje con estrategias del aprendiz. Otra crítica que se puede lanzar contra estas clasificaciones es la poca atención que prestan a las estrategias socio-afectivas, de las que sólo incluyen cuatro, a pesar de la importancia que conceden ciertos autores a los factores afectivos en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. Son muchos los teóricos que sostienen que las variables sociales y afectivas tales como las emociones, actitudes, motivación, interacción social y personalidad entre otras afectan la cognición.

No obstante, es conveniente destacar que algunas de las conductas tipificadas como

estrategias de comunicación se incluyen en la clasificación de Chamot et al. presentada anteriormente⁵⁰. Como venimos indicando, la distinción entre estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación es extremadamente complicada cuando se trata del aprendizaje de una lengua en el aula, donde la comunicación no parece cumplir siempre su función primordial de intercambio de ideas, sino de facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera objeto de estudio. Por este motivo, cualquier clasificación debería de ser completada con una propuesta de estrategias de comunicación que contribuyan al aprendizaje⁵¹, por lo que a continuación presentamos la propuesta de Tarone (1983b) sobre estrategias de comunicación:

♦ **Estrategias de comunicación**, o planes conscientes del alumno para resolver una dificultad en la realización de un acto comunicativo. Luego, las estrategias de comunicación son el resultado del fracaso de un intento por llevar a término un plan de producción. No son estrategias de aprendizaje propiamente dichas, pero indudablemente, sí que están íntimamente ligadas con éste. Entre las características de las estrategias de comunicación que aparecen en las diferentes definiciones de las mismas Bialystok (1990) destaca: *problematicidad, consciencia, e intencionalidad*.

En la propuesta de Tarone (1983b) encontramos:

1. *Evitación*: Estas son estrategias que se utilizan para evitar riesgos, especialmente para evitar la comisión de errores:
 - a. *Evitar un tema*: El aprendiz elude ciertos temas sobre los que no conoce vocabulario.
 - b. *Abandono del mensaje*: El aprendiz comienza a hablar sobre un tema pero lo abandona ante la incapacidad de seguir.
2. *Paráfrasis*: El aprendiz reformula su mensaje para hacerse entender.
 - a. *Aproximación*: Utilización de un vocablo que no es el correcto pero que se aproxima en significado al que desea transmitir.

⁵⁰ Las estrategias de comunicación marcadas con un asterisco son aquellas que tienen un equivalente en la clasificación de Chamot et al. (1988).

⁵¹ Cuando hablamos de estrategias que contribuyan al aprendizaje nos referimos a ciertas conductas que son, y deben seguir siendo, consideradas como estrategias de comunicación, pero que facilitan el aprendizaje de manera obvia, a diferencia de otras conductas como, por ejemplo, el abandono del mensaje. Conducta que difícilmente contribuirá a la facilitación de la tarea cognitiva.

- b. *Acuñaación de una palabra*: Invención o creación de un término en la lengua extranjera.
 - c. *Circunlocución*: Descripción de una acción, fenómeno o vocablo.
3. *Transferencia*: Traducción de términos de forma literal de una lengua a otra.
- a. *Traducción literal*: Traducción palabra por palabra del mensaje. Esta puede ser sintáctica, léxica o fonológica.
 - b. *Cambio de código*. Uso de la expresión en lengua materna.
4. *Petición de ayuda*: El aprendiz pide ayuda a su interlocutor.
5. *Mímica*: Utilización del lenguaje no verbal para transmitir un mensaje.

Como se habrá deducido ya, es difícil que ciertas de estas conductas puedan contribuir al aprendizaje, por lo que sugerimos la inclusión en las diferentes clasificaciones de aquellas que sí contribuyen a la adquisición de información.

Además, algunas de las conductas tipificadas como estrategias de comunicación, según dijimos anteriormente, pueden contribuir o no al aprendizaje dependiendo de la intencionalidad del hablante. Si un hablante/aprendiz pide ayuda para formular un mensaje adecuadamente, lo normal será que éste obtenga la formulación correcta, la cual intentará retener en la memoria. Así si seleccionamos, por ejemplo, la estrategia socio-afectiva del uso de preguntas para aclarar y confirmar y la comparamos con una estrategia de comunicación como pueda ser petición de ayuda para continuar con la emisión de un mensaje, será muy difícil discernir los efectos que ambas estrategias pueden tener sobre el aprendizaje, porque, a menudo, será el mismo. Además, será prácticamente imposible discernir si la persona en cuestión quería simple y exclusivamente comunicarse, sólo aprender, o ambas cosas a la vez. En consecuencia, deberíamos también barajar la posibilidad de que la persona en cuestión no esté interesada en la comunicación propiamente dicha, sino que la vea como un medio de facilitar el aprendizaje.

Desde nuestro punto de vista, el problema de las estrategias de comunicación y su relación con las estrategias de aprendizaje podría solventarse distinguiendo entre estrategias de aprendizaje y estrategias del aprendiz⁵². Las estrategias del aprendiz englobarían las estrategias de aprendizaje y las estrategias de producción, integrando de esta manera los enfoques

⁵² Véase Fig. 4.2 en páginas siguientes

lingüísticos y los enfoques cognitivos. Tanto las estrategias de aprendizaje como las estrategias del aprendiz contribuyen al desarrollo del sistema aproximativo de interlengua del aprendiz en su proceso de acercamiento a la L2.

♦ Oxford (1990a) propone otra clasificación de estrategias de aprendizaje basada en la de O'Malley et al. (1985), Rubin (1981), Tarone (1983) y Danserau (1983). A diferencia de Chamot et al. (1988) y otras clasificaciones similares propuestas por los investigadores que forman este grupo de investigación, Oxford, a diferencia de Chamot et al. (1988), sí incluye en su clasificación las estrategias de comunicación bajo el epígrafe de estrategias de "compensación". Así pues, Oxford propone una distinción entre estrategias directas e indirectas⁵³ de aprendizaje. Ambos tipos de estrategias se complementan

Las estrategias directas, la designación de directas se debe a que en estas estrategias es necesario el procesamiento mental de la lengua. Las estrategias directas engloban: estrategias de *memorización*, las cuales ayudan al alumno a almacenar y recuperar nueva información; estrategias *cognitivas*, que capacitan al alumno para entender y emitir una producción variada; y de *compensación* que le permiten comunicarse a pesar de las deficiencias en su conocimiento de la lengua. Bajo el epígrafe de indirectas, Oxford (1990a) designa aquellas que sirven de apoyo y para regular el aprendizaje sin involucrar la lengua objeto de estudio. Éstas incluyen las estrategias *metacognitivas*, que permiten al alumno controlar su propio proceso de aprendizaje; *afectivas*, que ayudan a regular las emociones, motivación y actitudes; y *sociales*, que contribuyen al aprendizaje facilitando la interacción con otros. Oxford distingue, pues:

⁵³ Obsérvese que la distinción de Oxford entre estrategias directas e indirectas es diferente a la distinción de Rubin (1981).

ESTRATEGIAS DIRECTAS

I. ESTRATEGIAS DE MEMORIA	A. Creación de conexiones mentales	<ol style="list-style-type: none">1. Uso de agrupamientos2. Asociaciones y elaboraciones3. Contextualización de nuevas palabras
	B. Uso de imágenes y sonidos	<ol style="list-style-type: none">1. Uso de imágenes2. Organización semántica3. Uso de palabras clave4. Representación de sonidos en la memoria
	C. Repasos organizados	<ol style="list-style-type: none">1. Repasos estructurados
	D. Empleo de acción	<ol style="list-style-type: none">1. Uso de respuestas físicas2. Uso de técnicas mecánicas3. Uso de la repetición

II. ESTRATEGIAS COGNITIVAS

A. Práctica

1. Práctica formal de sonidos y sistemas de escritura
2. Reconocimiento y uso de fórmulas y patrones
3. Reagrupación
4. Práctica con naturalidad

B. Recepción y emisión de mensajes

1. Captación de la idea de forma rápida
2. Utilización de recursos para la recepción y emisión de mensajes

C. Análisis y razonamiento

1. Razonamiento deductivo
2. Análisis de expresiones
3. Análisis contrastivo
4. Traducción
5. Transferencia

III ESTRATEGIAS COMPENSATORIAS

A. Uso de inferencias

1. Uso de pistas lingüísticas
2. Uso de otro tipo de pistas
1. Uso de la lengua materna

B. Superación de limitaciones en la expresión escrita y oral

2. Petición de ayuda
3. Uso de gestos
4. Evitar la comunicación
5. Selección del tema
6. Acuñación de términos
7. Uso de paráfrasis o sinónimos

ESTRATEGIAS INDIRECTAS

I. ESTRATEGIAS METAGOGNITIVAS

A. Centrado del aprendizaje

1. Repaso y conexión del material con los conocimientos previos
2. Prestar atención
3. Demora de la expresión oral para concentrarse en la comprensión

B. Planificación y gestión del aprendizaje

1. Averiguación de información sobre el proceso de aprendizaje de una lengua
2. Organización del material
3. Establecimiento de metas y objetivos
4. Identificación del propósito de una tarea
5. Planificación de una tarea de aprendizaje
6. Búsqueda de oportunidades de práctica

C. Evaluación del aprendizaje

1. Auto-monitorización
2. Auto-evaluación

II. ESTRATEGIAS AFECTIVAS	A. Reducción de la ansiedad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uso de técnicas de relajación 2. Uso de música 3. Reír
	B. Realce de la autoestima	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hablar positivamente 2. Asumir riesgos sabiamente 3. Auto-recompensas
	C. Control del estado emocional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escucha del cuerpo 2. Utilización de una lista de comprobación emocional 3. Escritura de un diario de clase 4. Discusión de las emociones con terceros
III. ESTRATEGIAS SOCIALES	A. Uso de preguntas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Petición de clarificaciones 2. Petición de correcciones
	B. Cooperación con otros	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cooperación con compañeros 2. Cooperación con hablantes de la lengua
	C. Empatizar con terceros	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo de un entendimiento cultural 2. Desarrollo de una sensibilidad sobre los pensamientos y sentimientos de otros

Fig. 3.2 Cuadro de clasificación de estrategias de aprendizaje de L2 (R. Oxford, 1990a)

La clasificación de Oxford, aunque parece ser exhaustiva, incurre en importantes contradicciones. Entre las contradicciones de la clasificación de Oxford (1990a) podemos destacar la propia división de la misma en estrategias directas e indirectas. Oxford agrupa las estrategias metacognitivas, afectivas y sociales bajo el epígrafe de indirectas. Las estrategias indirectas, según Oxford "support and manage language learning without (in many instances) directly involving the target language." (Oxford, 1990a: 135)

Es difícil de entender cómo estas estrategias pueden operar sin el uso de la lengua, en especial las estrategias sociales, las cuales ayudan al alumno a aprender por medio de la

interacción con otros. Así, también es difícil entender cómo la estrategia del uso de respuestas físicas implica el uso directo de la lengua. Otro aspecto que plantea problemas, desde nuestro punto de vista, es la inclusión de algunas estrategias de comunicación tales como el recurso a la lengua materna o el evitar la comunicación total o parcialmente, en una clasificación de estrategias de aprendizaje; máxime cuando Oxford escribe que estas estrategias ayudan al aprendiz a utilizar la lengua. Las estrategias de aprendizaje son, por definición, conductas tendentes a facilitar la asimilación de información, por lo que es difícil entender cómo y de qué manera una conducta que lleva a evitar la comunicación puede contribuir a la facilitación del aprendizaje.

A pesar de todo, a nuestro entender, la taxonomía propuesta por Oxford (1990:16), adoptada en este trabajo, es una de las más completas y útiles teniendo en cuenta la forma en la que las estrategias de aprendizaje de una segunda lengua están organizadas en esta tipología, atendiendo al objetivo principal de las mismas que es precisamente el desarrollo de la competencia comunicativa.

Es cierto, pues, que ninguna de las diferentes clasificaciones de estrategias es plenamente satisfactoria, aunque la de Chamot, Küpper e Impink-Hernández (1988) es considerada como una de las que más se ajustan a la descripción de procesos cognitivos descritos por la ciencia cognitiva del aprendizaje. Prokop (1989) mantiene que sólo las investigaciones de Chamot and O'Maley cumplen los criterios de "(a) comprehensiveness of cognitive mapping, (b) observability and measurability of discrete elements of cognitive functioning, and (c) representativeness of the cognitive processes identified in the naturalistic setting of a classroom." (Prokop, 1989:38)

Sin embargo, a pesar de que dicha clasificación cumpla los requisitos apuntados anteriormente, esta clasificación no incluye, como se ha señalado, todas las estrategias de comunicación que consideramos contribuyen al aprendizaje, las cuales, en muchos casos, pueden y deben ser consideradas como estrategias de aprendizaje.

Como hemos podido comprobar, existen diferentes criterios utilizados en la elaboración de las diferentes clasificaciones basados en, la conducta del aprendiz con éxito, funciones psicológicas o procesos cognitivos (Chamot et. al. 1988, Carver, 1984), criterios lingüísticos (Bialystok, 1978; Ellis, 1985), y los sistemas basados en destrezas lingüísticas (Cohen, 1990)

A este respecto, Rebecca Oxford (1990) afirma que "any current understanding of

language learning strategies is necessarily in its infancy, and any existing system of strategies is only a proposal to be tested through practical classroom use and through research.” (Oxford, 1990a: 16-7)

No obstante, a pesar de que las diferentes clasificaciones no sean plenamente satisfactorias, sí que es cierto que, tras la lectura de los diferentes estudios sobre estrategias, y de la experiencia docente intentando entrenar al alumno en el desarrollo y uso de estrategias, podemos destacar el enorme potencial de las mismas para facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera. Entre las aportaciones al proceso de aprendizaje de los diferentes tipos de estrategias podemos subrayar que las estrategias metacognitivas le permiten al alumno ejercitar el control ejecutivo planificando, monitorizando y evaluando su progreso hacia la consecución de la competencia comunicativa, objetivo primordial de todo programa de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. Estas estrategias, según Nisbet y Shucksmith (1987) parecen constituir el fundamento del aprendizaje, controlando el uso de las microestrategias y repercutiendo en el estilo de aprendizaje del individuo.

Por otro lado, las estrategias cognitivas facilitan la adquisición de aspectos de la competencia comunicativa tales como la gramática, el discurso, el vocabulario, la fonética, etc, conocimiento, pues, básicamente de carácter declarativo.

Las estrategias socio-afectivas, por su parte, permiten la estimulación de la autoestima y ayudan a mantener la perseverancia que será necesaria para la consecución de esa competencia comunicativa, además de ayudar a potenciar oportunidades para la interacción, requisito necesario para la consecución de dicha competencia comunicativa.

Finalmente, las estrategias de comunicación, son, sin duda alguna, la clave de la competencia estratégica, i.e., la capacidad del individuo de utilizar diferentes recursos que le ayuden a comprender y transmitir mensajes con garantía de éxito (Jiménez Raya y Martínez López, 1992).

El interés actual por las estrategias de aprendizaje se deriva de la creencia de que es posible enseñar a los alumnos con menos éxito en su aprendizaje a utilizar estrategias que le permitirán aprender más eficazmente facilitándoles la regulación del aprendizaje, la manipulación de la información y el control de las emociones; y a los alumnos con mayor éxito a mejorar su

capacidad de procesamiento de información.

Las estrategias de aprendizaje pueden ayudar - si se utilizan adecuadamente – a superar las limitaciones en la capacidad de procesamiento de información y las limitaciones del control ejecutivo (Iran-Nejad, 1990). Desgraciadamente, muchos alumnos no son conscientes del gran potencial de las estrategias de aprendizaje para facilitar el mismo. Conseguir que el alumno descubra cuales son las estrategias de aprendizaje más adecuadas para él es una tarea que sólo se consigue mediante una instrucción informada e integrada con un componente metacognitivo, es decir, donde el aprendizaje de la lengua extranjera, y de las diferentes estrategias se hace simultáneamente, y donde el profesor propone una serie de actividades e informa al alumno el por qué una determinada estrategia puede ser útil, cuándo utilizarla y cómo; si el alumno es consciente del propósito de una actividad, y de la utilidad de una estrategia determinada, éste podrá llegar a utilizar la estrategia o estrategias en cuestión en tareas análogas, por lo que habrá conseguido el fin que persigue todo intento de instrucción: la transferencia del aprendizaje. Flavell (1984) mantiene que una de las causas por las que un niño no utiliza una estrategia después de haber sido sometido a un período de entrenamiento se debe sencillamente a que éste no ha aprendido para qué sirven las conductas en las que ha sido entrenado, i. e., no ha desarrollado su metaconocimiento. Por este motivo se hace necesaria una instrucción informada que suministre el metaconocimiento necesario.

La instrucción informada contribuye al desarrollo del conocimiento metacognitivo, en especial de la tercera categoría establecida por Flavell (1979): la de *estrategia*. Con la instrucción informada e integrada, el alumno podrá descubrir cuales son las estrategias más adecuadas para él, practicando las actividades propuestas por el profesor, y poniendo en práctica las estrategias de otras experiencias de aprendizaje, con la esperanza de que dichas estrategias sean transferidas a tareas distintas y a contextos nuevos. La transferencia es, según Wenden (1986a), uno de los índices que nos van a indicar el éxito o el fracaso de una experiencia de aprendizaje. Según O'Malley (1990), la transferencia de estrategias "is largely based on a pattern-matching condition in which individuals look for common stimulus features or patterns between new tasks and contexts and those included in the original learning or instruction." (O'Malley, 1990:488)

Un requisito para la transferencia de estrategias es, pues, que el aprendiz sea consciente y

esté informado de los objetivos de la instrucción en estrategias de aprendizaje y de las condiciones que la transferencia requiere.

A pesar de los diferentes problemas de clasificación y definición, la investigación en el campo de las estrategias ha demostrado que:

- Un uso adecuado de las diferentes estrategias de aprendizaje lleva a una mejora de la competencia comunicativa del aprendiz (Cohen, 1990; Oxford, 1986; Oxford y Crookall, 1989; O'Malley y Chamot, 1990; Wenden y Rubin, 1987).
- Los alumnos con mayor éxito en el aprendizaje seleccionan las estrategias adecuadas a cada tarea (O'Malley y Chamot, 1990).
- El empleo de estrategias está supeditado por los siguientes factores: lengua de aprendizaje, nivel de lengua de los aprendices, grado de desarrollo metacognitivo, sexo, metodología utilizada, variables emocionales (como motivación y actitud), personalidad, estilo de aprendizaje, nacionalidad, aptitud, actividades a desarrollar y entrenamiento cognitivo (Oxford y Nyikos, 1989).

3.3.4 La metacognición en el desarrollo de estrategias de aprendizaje

Por último, dijimos en la definición de "aprender a aprender" que el aprendizaje de una nueva destreza cognitiva compleja como puede ser una lengua extranjera es, en gran medida, cuestión de desarrollo de metaconocimiento sobre la misma.

La metacognición ha despertado en los últimos años el interés de investigadores de la cognición y psicólogos de la educación. La metacognición representa el conocimiento que el sujeto posee sobre sus estados y procesos cognitivos. Este conocimiento puede desempeñar diversos papeles en la selección de estrategias, en la puesta en práctica de las mismas, y en actividades de monitorización (Borkowski, Carr y Pressley, 1987). La metacognición es, pues, un componente importante en el desarrollo de estrategias que determina el uso de estrategias y el éxito de una tarea de aprendizaje⁵⁴, por lo que todo intento de entrenamiento en estrategias de aprendizaje debe incluir un componente metacognitivo. La metacognición hace referencia, pues, a los pensamientos sobre los pensamientos, a las reflexiones sobre las acciones, al conocimiento sobre el conocimiento, y a las habilidades y tendencias para controlar esos procesos durante el

⁵⁴ Flavell (1979) fue uno de los primeros investigadores en relacionar la metacognición y los resultados del aprendizaje.

aprendizaje (estrategias reguladoras). En la bibliografía sobre la metacognición se distingue entre dos dimensiones: el conocimiento sobre la cognición o metaconocimiento y la regulación o el control sobre la misma, i. e., las estrategias metacognitivas (Kluwe, 1987).

3.3.4.1 El conocimiento sobre la cognición: metaconocimiento

La interpretación de la metacognición como conocimiento sobre la cognición es una propuesta de la psicología evolutiva. Los psicólogos evolutivos también están interesados en las estrategias de aprendizaje y la regulación de la cognición, pero sólo en la medida en que se relacionan con el conocimiento del aprendiz sobre sus procesos cognitivos.

Según Wenden (1987a), el metaconocimiento, o el conocimiento sobre la cognición, hace referencia a la serie de hechos que los aprendices adquieren sobre sus procesos cognitivos al aplicarlos para obtener conocimiento y adquirir destrezas en situaciones diversas.

Flavell (1979) asegura que la metacognición juega un importante papel en la adquisición de una segunda lengua, y en las varias formas de auto-control y auto-didactismo. Este autor distingue cuatro fenómenos:

- conocimiento metacognitivo,
- experiencias metacognitivas,
- metas o tareas, y
- acciones o estrategias.

El conocimiento metacognitivo es aquel segmento del conocimiento almacenado sobre el mundo que versa sobre las personas como seres cognitivos y sobre sus diversas tareas, metas, acciones y experiencias cognitivas, quizás, como sugiere Flavell (1987), haga referencia a asuntos psicológicos.

Las experiencias metacognitivas son cualquier experiencia consciente cognitiva o las experiencias afectivas que incumben a un acto intelectual. Son sentimientos conscientes, juicios o evaluaciones que ocurren simultáneamente a un acto cognitivo y accionan el uso de estrategias metacognitivas. Un ejemplo de experiencia metacognitiva sería el sentimiento de que no se ha entendido algo que otra persona acaba de decir.

Las metas o tareas se refieren a los objetivos de un acto cognitivo.

Por su parte, las acciones o estrategias hacen referencia a las cogniciones u otras

conductas empleadas para llevarlas a efecto.

Flavell (1979) distingue tres categorías de conocimiento metacognitivo: *persona*, *tarea*, y *estrategia*.

La categoría de *persona* engloba todo aquello que se podía llegar a creer, ya sea conocimiento o creencia, sobre la naturaleza de uno mismo (de carácter intraindividual) y otros individuos (de carácter interindividual) como procesadores cognitivos o aprendices y como organismos afectivos y motivacionales.

La categoría de *tarea* se refiere al conocimiento que los aprendices poseen sobre la información o recursos necesarios para acometer una tarea y el grado de esfuerzo necesario. Flavell (1979, 1987) divide la variable de tarea en dos subcategorías, la primera hace referencia a la información disponible durante un acto cognitivo. La segunda subcategoría incluye conocimiento metacognitivo sobre las exigencias o fines de la tarea.

En lo concerniente a la categoría de *estrategia*, hay gran cantidad de conocimiento que podría ser adquirido relativo a las estrategias susceptibles de ser más eficaces en la consecución de unas metas u objetivos en una determinada tarea.

Wenden (1987a) mantiene que esta variable se compone de conocimiento sobre la estrategia y la tarea; conocimiento sobre la eficacia de ciertas estrategias; y conocimiento sobre los principios que gobiernan la selección de estrategias⁵⁵.

Victori Blaya (1992) presenta la siguiente taxonomía del conocimiento metacognitivo:

A) Conocimiento de persona

Atributos universales

Habilidad

Edad

Género

Inteligencia

Motivación

Personalidad

⁵⁵ París et al. (1983) y Schmitt y Newby (1986) utilizan el término conocimiento condicional para referirse a este aspecto, es decir, por qué y cuando utilizar una determinada estrategia.

Factores socio-culturales

Educación recibida

Estilo de aprendizaje

Factores intraindividuales

Autoevaluación

Nivel de lengua

Habilidades

Limitaciones

B) Conocimiento de tarea

Objetivo del aprendizaje

Dificultad inherente de la lengua

Naturaleza del proceso

Tipo de aprendizaje

Grado de dificultad

Naturaleza del proceso de:

Escribir

Leer

Hablar

Tiempo necesario para aprender una lengua extranjera

Aprender en distintos contextos

En el país extranjero

En la clase

Aprendizaje en la clase

Responsabilidad

Rol del profesor y del alumno

Trabajo individual, por parejas y en grupo

Tratamiento de los errores

Actividades

Material y medios de comunicación

C) Conocimiento estratégico

Estrategias usadas antes, durante y después de realizar cada una de las siguientes actividades:

Lectura

Comprensión oral

Expresión oral

Expresión escrita

Aprender gramática

Aprender vocabulario

Finalmente, según Flavell, la mayor parte del conocimiento metacognitivo es interacción o combinación de algunas de las diferentes variables anteriormente expuestas, y algunos tipos de metacognición requieren la adquisición de cierto dominio de la destreza en cuestión antes de que estos aparezcan.

Según Brown et al. (1982) el metaconocimiento es:

- a) estable, es decir, lo que sabemos es parte constante de nuestro conocimiento.
- b) explicitable de manera intencionada o no intencionada.
- c) puede ser erróneo, puesto que lo que sabemos no siempre está constatado empíricamente.
- d) interactivo, pues es uno de los componentes que interactúan para influir o condicionar el resultado de una actividad cognitiva. Los elementos con los que éste interactúa son la experiencia metacognitiva, una tarea de aprendizaje y las estrategias cognitivas.

Por su parte, Wenden (1987a) añade que el metaconocimiento nos ayuda a entender mejor las habilidades cognitivas de los aprendices. El metaconocimiento, por tanto, permitirá al profesor observar las diferencias entre los alumnos con mayor y menor éxito en el aprendizaje. A lo largo de los diferentes años de experimentación hemos podido constatar este hecho en innumerables ocasiones. Los alumnos con mayor grado de metaconocimiento al escribir sus informes retrospectivos se centran en el proceso de aprendizaje y sus diferentes variables, reflexionando sobre aspectos que podríamos llamar técnicos y aspectos afectivos a la vez que cuentan lo que han hecho y lo que han aprendido un día determinado, profundizando de este modo en el

conocimiento de su proceso de aprendizaje y de ellos mismos como aprendices.

No obstante, aquellos alumnos que experimentan un menor éxito en el aprendizaje, no sólo en el aprendizaje del idioma, sino en el aprendizaje en general han reflejado su proceso de aprendizaje de una manera más superficial. Una de las causas a las que claramente se puede atribuir este menor éxito es, sin duda alguna, a la falta de estrategias de aprendizaje y de conocimiento metacognitivo, así como a la incapacidad para reflexionar sobre su propia experiencia, aunque hay otros factores como el medio socio-cultural en el que se desenvuelven que no deberíamos perder de vista.

Podemos decir, pues, que una de nuestras hipótesis de trabajo es que la metacognición sería la responsable del uso de estrategias de aprendizaje, porque uno de sus componentes, el conocimiento general sobre las estrategias de aprendizaje, lleva al aprendiz a comprender que su aprendizaje puede mejorar si dedica el suficiente esfuerzo al seleccionar una estrategia. Desde este punto de vista, la metacognición sería la responsable del uso consciente de estrategias de aprendizaje, y el factor que le permite al aprendiz saber cuando utilizar una estrategia de aprendizaje, que es tan importante como saber cómo utilizarla.

Como hemos mencionado anteriormente, para que ciertos tipos de metacognición hagan su aparición es necesario cierto dominio de la destreza cognitiva. En este sentido, Campione (1987) da como causa del fracaso escolar la incapacidad para "produce strategies, to carry them out most efficiently, or to transfer them widely might be due to a failure on the part of the learner to understand the significance of the instructed activities and procedures." (Campione, 1987:123)

Si nos basamos en nuestra experiencia docente, podemos volver a afirmar tomando como base esta cita, sin temor a equivocarnos, que el éxito de cualquier intento de enseñar al alumno a "aprender a aprender va a depender en gran medida de la importancia y el énfasis que se ponga en las actividades metacognitivas. Un alumno sin conocimiento metacognitivo es un alumno sin horizonte. Brown et. al. (1982) consideran la carencia de destrezas metacognitivas como el factor responsable de las discapacidades en niños con un pequeño grado de retraso.

El conocimiento metacognitivo le permite al aprendiz controlar, dirigir y valorar críticamente su propio proceso de aprendizaje, lo que le va a permitir, según Flavell (1987),

sobrevivir y prosperar. El metaconocimiento capacita al aprendiz para seleccionar, evaluar, repasar, emprender o abandonar tareas cognitivas, objetivos, creencias sobre el aprendizaje y estrategias según la interrelación de estos y las habilidades propias del sujeto con respecto a una determinada tarea de aprendizaje. Para Derry y Murphy (1986) de la teoría de la metacognición de Flavell se desprenden cuatro categorías generales de entrenamiento que pretenden:

- 1.- Ayudar a los aprendices a construir un archivo de tácticas/estrategias de aprendizaje (acciones).
- 2.- Entrenar al aprendiz en el reconocimiento de lo que tiene que aprender (metas).
- 3.- Aumentar la frecuencia y calidad de las experiencias que proporcionan información y un mejor entendimiento del aprendizaje (experiencias metacognitivas).
- 4.- Ayudar a los aprendices a construir un archivo/almacén de información sobre la utilidad de las estrategias de aprendizaje, incluyendo información sobre cuándo y cómo utilizarlas (conocimiento metacognitivo).

Oxford (1990b) en una discusión sobre los diferentes estilos de aprendizaje en la adquisición de una lengua destaca el papel fundamental de la metacognición en dicho proceso como facilitadora del mismo. No obstante, Oxford advierte sobre el peligro de lo que ella denomina "metacognición maleada" (perverted metacognition). Este tipo de metacognición es el que presentan ciertos alumnos con un estilo cognitivo analítico y pensativo, con un alto desarrollo de la auto-crítica, y a menudo ansiosos porque no logran alcanzar la perfección. Oxford puntualiza que sólo "when the analytic reflection involved in metacognition is negatively twisted into self-condemnation does it become harmful to the learner." (Oxford, 1990b:443)

Este tipo de reflexión negativa tiene repercusiones sobre el grado de motivación y autoestima del aprendiz. Repercusiones nada deseables porque están afectando a algunas de las variables que mayor influencia ejercen sobre el proceso de aprendizaje: cognitivas, metacognitivas y afectivas.

3.3.4.2 Decisiones ejecutivas y regulación ejecutiva

The most promising method for overcoming the limitations of executive control, in particular, and becoming an effective learner, in general, is through the deployment of effective learning strategies. (Iran-Nejad, 1990:583)

Según Brown et al. (1982), una de las raíces teóricas de la dimensión regulatoria de la metacognición es el concepto de control ejecutivo propuesto por los modelos de procesamiento de la información.

Los modelos de procesamiento de la información dedican cada día mayor atención a los aspectos metacognitivos del pensamiento y aseguran que el ser inteligente es altamente dependiente de la orquestación ejecutiva, asignación de recursos y funciones de monitorización. Las decisiones ejecutivas se refieren al curso y a la organización de la actividad mental y son consideradas como la parte del conocimiento procedimental que ayuda al flujo del pensamiento en relación con el conocimiento declarativo (Kluwe, 1987; Brown, 1987; Campione, 1987). Además, el conocimiento para un mejor uso de dichas decisiones ejecutivas se adquiere en el curso del desarrollo cognitivo. Si se adquieren en el curso del desarrollo cognitivo, la experiencia será un factor clave en dicha adquisición, luego sería muy interesante plantearse si el facilitar oportunidades va a tener algún efecto sobre el grado de control ejecutivo que ejerce el aprendiz. Cuando analicemos la información aportada por nuestros estudiantes comprobaremos si esta hipótesis se confirma o no, si estas decisiones les van a ayudar a solucionar los problemas que se les planteen.

Por su parte, la regulación ejecutiva hace referencia a las decisiones sobre la organización, esfuerzo, cantidad, curso y dirección de la actividad cognitiva. Según la teoría de Sternberg (1983), los sistemas de entrenamiento deben de incluir en sus objetivos el entrenamiento en estrategias de aprendizaje y en la función ejecutiva que ayuda a controlar y emplear las estrategias. Según Wenden (1987a), las destrezas reguladoras⁵⁶ son la predicción, la planificación, la monitorización y la evaluación. La inclusión de las destrezas reguladoras y el conocimiento metacognitivo bajo el concepto de metacognición ha sido criticado por Cavanaugh y Perlmutter (1982); estos autores sostienen que el metaconocimiento es utilizado mediante las destrezas reguladoras. Otros mantienen que el conocimiento que se obtiene mediante estas destrezas puede ser asimilado al

⁵⁶ Chamot et al (1988), según hemos visto en el apartado 3.3.3.1, las incluyen bajo el epígrafe de metacognitivas; sin embargo, Oxford (1990) las incluye bajo los epígrafes de indirectas y metacognitivas.

conocimiento metacognitivo del individuo contribuyendo al desarrollo del mismo (Flavell, 1981).

En la instrucción metacognitiva las actividades deben promover la reflexión y consciencia de los procesos cognitivos de los aprendices para que estos puedan asumir el control de la regulación ejecutiva, por lo que habrá que buscar instrumentos de entrenamiento que favorezcan y permitan el desarrollo de la reflexión que va a dar lugar al desarrollo de la metacognición.

Pressley, Borkowski, y O'Sullivan (1985) han combinado varios aspectos claves de la metacognición para formar un sistema integrado que incluye conocimiento sobre cómo, cuándo, y dónde utilizar estrategias específicas; conocimiento de cómo se relacionan las estrategias entre si; conocimiento sobre cómo seleccionar, monitorizar, y repasar estrategias; y conocimiento general sobre estrategias. Posteriormente, Borkowski, Johnston, y Reid (1986) añadieron un componente motivacional a dicho modelo.

Desde la óptica del aprender metacognitivo, los objetivos, sin descartar otros que pueda y deba perseguir el profesor, deben ayudar al aprendiz a:

- Darse cuenta de lo que han aprendido y cómo lo han aprendido, o lo que es lo mismo, a desarrollar un metaconocimiento sobre ellos mismos como aprendices.
- Hacer explícitos los objetivos a conseguir.
- Adquirir destrezas cognitivas, socio-afectivas, y de comunicación.

La razón y justificación de la promoción de actividades metacognitivas que los aprendices realizan es obvia, porque, según Brown (1987), entidades de tipo metacognitivo se encuentran en las propias raíces del proceso de aprendizaje.

Por último, la metacognición junto con la reflexión contribuyen a facilitar el cambio, el desarrollo, contribuyen a la adquisición de las técnicas que facilitan la autonomía del aprendizaje.

3.3.5 La afectividad en el aprender a aprender

Antes de concluir este apartado quisiéramos incluir otro aspecto que no forma parte del aprender a aprender en un sentido estricto, al menos aparentemente, pero que es un componente de vital importancia que ha sido resaltado por diversos investigadores (Ellis y Sinclair, 1989, Oxford, 1990a y 1990b; Oxford et al., 1990; Wenden y Rubin, 1987, etc). Nos referimos al lado afectivo que subyace a toda experiencia de aprendizaje y que Gardner (1985) define como factor clave en la

adquisición de una L2. Diferentes autores han destacado, pues, la necesidad de considerar al aprendiz como una persona que, a su vez, ha de lograr conocerse a sí misma entendiendo sus puntos fuertes y débiles.

Meichenbaum (1980) destaca la interacción inseparable entre cognición y afectividad. La afectividad proveniente del profesor en forma de reconocimiento positivo del esfuerzo de los diferentes aprendices y del propio alumno para sí mismo, a través de los informes retrospectivos, por ejemplo. En este mismo sentido se manifiesta Oxford (1990a y 1990b). Oxford urge a los investigadores y profesores a incluir un componente afectivo en la instrucción o en el desarrollo de estrategias para ayudar a los alumnos a controlar las actitudes y sentimientos que rodean el aprendizaje de una lengua. En este sentido, el recurso a ciertas técnicas humanísticas va a ser determinante en la introducción de dicho factor afectivo, porque según Stevick (1990):

- La amabilidad es más efectiva que la coerción.
- Cuando los aprendices se sienten bien aprenden más.
- Un modelo de enseñanza que hace uso de los puntos fuertes de una persona es superior a los modelos que demandan otros tipos de fuerzas.
- Cierta sensibilidad hacia otra persona puede hacer liberar el yo de la otra persona y ayudarle a sacar el máximo provecho en la tarea de aprendizaje o de otro tipo.

3.4 CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Tanto los "buenos" alumnos como los "menos buenos" utilizan estrategias de aprendizaje, y ambos pueden informar sobre el uso que de éstas hacen cuando se enfrentan a diferentes tareas de aprendizaje. La diferencia entre ambos consiste en la más amplia gama de estrategias utilizadas por los aprendices llamados "buenos" o "ideales". La implicación que de esta afirmación se deriva, es la posibilidad que se le ofrece a los profesores de aprovechar esta capacidad de informar de los alumnos para mostrarles cómo utilizar estrategias más eficaces, y cómo transferir esas estrategias a contextos y tareas nuevas, y así ampliar el repertorio de estrategias de los aprendices.

Derry y Murphy (1986) indican que las investigaciones de Sternberg apuntan a tres tipos de entrenamiento:

- a) Entrenamiento en microcomponentes. Este tipo de entrenamiento se centra en subdestrezas específicas del procesamiento de la información que subyacen a cualquier

tarea de aprendizaje que el estudiante tiene que realizar. Antes de aprender a leer, por ejemplo, un sujeto tiene que dominar una serie de subdestrezas inherentes, en el caso de la lectura podría ser el rápido reconocimiento de agrupaciones de letras.

b) Entrenamiento en macrocomponentes. Según Derry y Murphy (1986), un segundo objetivo del entrenamiento de la inteligencia es facilitar el desarrollo de sistemas de procesamiento relativamente complejos. Un ejemplo de macrocomponente serían las destrezas para tomar apuntes.

c) Entrenamiento en metacomponentes. Un tercer objetivo en el entrenamiento de la inteligencia es el gestionar un mecanismo de control ejecutivo que responde de forma rápida y flexible a situaciones de solución de problemas movilizándolo y organizando los microcomponentes y los macrocomponentes.

París et al. (1983) identifican tres tipos de conocimiento de capital importancia en el uso de estrategias lectoras: conocimiento declarativo, conocimiento procedimental y conocimiento condicional.

El conocimiento declarativo incluye información sobre las características y objetivos de la tarea. La conveniencia de este tipo de conocimiento es lo que justifica la necesidad de informar al alumno de qué es una estrategia y por qué es conveniente su uso.

El conocimiento procedimental es la capacidad del aprendiz de desarrollar ciertas acciones. Lo que justifica la necesidad de informar al aprendiz de cómo utilizar la estrategia.

Por último, el conocimiento condicional tiene que ver con la capacidad del aprendiz de entender por qué y cuándo utilizar ciertos procedimientos⁵⁷. Este tipo de conocimiento nos lleva a contarle al aprendiz por qué es importante una estrategia, cuándo y dónde utilizarla, y cómo evaluar su efectividad.

La instrucción en estrategias de aprendizaje demanda una serie de consideraciones relativas a los diferentes elementos del currículo (metodología, objetivos, materiales, papel del profesor y del aprendiz, evaluación, etc.)

A nivel global de currículo, la primera cuestión que se nos plantea, una vez tomada la

⁵⁷ Winograd y Chou Hare (1988) aseguran que el conocimiento condicional es el equivalente de las destrezas ejecutivas de Sternberg. Las destrezas ejecutivas son llamadas metacognitivas por otros autores

decisión de incluir la instrucción estratégica, es ¿cuándo hacer dicha instrucción?. ¿Dedica el profesor un tiempo específico al entrenamiento del aprendiz, o se integra dicho entrenamiento con las tareas de lengua? Derry y Murphy (1986) afirman que la instrucción integrada parece que es una solución a los problemas de incapacidad de transferencia a nuevos contextos que la instrucción no integrada plantea.

Wenden (1986a) mantiene que la integración es cuestión de grado, pero, no obstante, asegura que el aprendizaje en contexto es más eficaz que aquel que no lo es. El aprendizaje en contexto le permite al aprendiz percatarse de la relevancia de la tarea, favorece la comprensión y facilita la retención en la memoria, por lo que a mayor grado de integración del entrenamiento mayor debería de ser su eficacia.

Metodológicamente, otra decisión que ha de tomar el profesor es si se informa al aprendiz o no de dicho entrenamiento. La instrucción informada ("informed training") (Campione, Brown y Ferrara, 1982) le dice al aprendiz el por qué una determinada estrategia es eficaz, cuándo y cómo utilizarla. Si el aprendiz conoce la eficacia de una estrategia, cómo y cuándo utilizarla, es probable que éste haga un esfuerzo consciente por aplicar la misma, y tras comprobar su eficacia la adopte o la rechace sobre la base de la experiencia.

Por el contrario, la instrucción implícita ("blind training") (Campione et al., 1982) induce al aprendiz al uso de técnicas o estrategias de aprendizaje sin decirle que estas facilitan el aprendizaje o que son apropiadas para determinado tipo de actividades. Con este enfoque es difícil que el aprendiz llegue a captar el significado del entrenamiento, al contrario que en la instrucción informada, el énfasis se pone en aprender algo y no en cómo aprenderlo.

En definitiva, es el componente metacognitivo lo que determina el tipo de instrucción, la instrucción informada va acompañada de un fuerte componente de metacognición, de información y de reflexión sobre la misma. Son muchos los autores que abogan por la inclusión del componente metacognitivo en el enseñar a aprender (Brown et al., 1982; Kurtz y Borkowski, 1984; Flavell, 1984; O'Malley y Chamot, 1990); Butterfield y Belmont (1979)⁵⁸ llegan incluso a sugerir que el relativo éxito de algunos intentos de entrenamiento no informado se debe a la metacognición inadvertida e incidental.

⁵⁸ Citados en Prawat (1989).

Brown, Campione y Day (1981) identifican otro modelo de instrucción que denominan instrucción auto-controlada, en la que el aprendiz recibe instrucciones explícitas sobre estrategias metacognitivas (evaluación, comprobación "checking" y monitorización) que le permitan determinar si una estrategia es efectiva o no. En este tipo de desarrollo de estrategias de aprendizaje, las estrategias metacognitivas aportan las destrezas necesarias para regular el aprendizaje. La instrucción metacognitiva por sí sola no serviría de mucho si el aprendiz no conoce las estrategias cognitivas más adecuadas a cada tarea o actividad. Sternberg (1983) dice que los programas que tengan como objetivo el entrenamiento "should provide explicit training in both executive and nonexecutive information processing, as well as interactions between the two kinds of information processing." (Sternberg, 1983:9)

París (1988) asegura que la instrucción informada en el uso de estrategias no es suficiente, sino que a cualquier programa de instrucción estratégica es conveniente añadirle un componente instructivo motivacional. A este fin, París identifica cuatro técnicas de instrucción diferentes que conducen a la integración de estrategias cognitivas con un componente motivacional:

- a) **Presentación de modelos**, en la que el experto/profesor hace una demostración ante el aprendiz/alumno de cómo utilizar una estrategia concreta, a menudo, pensando en voz alta sobre los objetivos y los procesos mentales implicados.
- b) **Explicación directa**, en la que el profesor proporciona una explicación razonada del uso de una estrategia concreta y los beneficios que se esperan del uso de la misma, de manera que los alumnos se convenzan de su potencial eficacia.
- c) **Instrucción de apoyo**, en la que el profesor proporciona una ayuda parcial y temporal mientras los alumnos prueban una determinada estrategia nueva, el profesor va retirando su ayuda a medida que el aprendiz va automatizando la estrategia.
- d) **Aprendizaje cooperativo**, en el que grupos de alumnos de niveles heterogéneos trabajan juntos para resolver un problema o llevar a cabo una tarea.

Un conocimiento consciente de las interrelaciones entre la tarea, la estrategia, las expectativas del aprendiz y los objetivos del profesor van a facilitar sin lugar a duda la generalización de las estrategias incluidas en la instrucción.

Obviamente, tras este repaso de la bibliografía y en base a la experiencia adquirida en este

campo, podemos afirmar que la instrucción más eficaz va a ser aquella que explícitamente enseñe al aprendiz a:

- 1.- A entender qué son y para qué sirven las estrategias.
- 2.- Por qué es conveniente aprender dicha estrategia.
- 3.- Utilizar las nuevas estrategias.
- 4.- A experimentar con una amplia gama de estrategias y a usarlas en tareas que favorezcan el aprendizaje comunicativo.
- 4.- Evaluar la efectividad de las diferentes estrategias con relación a las diferentes tareas.
- 5.- Transferir la estrategia a contextos nuevos.

Otro elemento de vital importancia que hay tener en cuenta en todo momento son las necesidades de los aprendices. Se dice que el "aprender a aprender" favorece el desarrollo de la autonomía (Dickinson, 1987; Ellis y Sinclair, 1989; Oxford, 1989; Oxford, Lavine y Crookall, 1989; Wenden, 1991). Nuestra experiencia demuestra que el desarrollo de la autonomía pasa necesariamente por "aprender a aprender".

Obviamente, estos dos conceptos están íntimamente ligados y son inseparables, pero la intención no era otra más que manifestar que la instrucción en estrategias de aprendizaje debe de estar en estrecha relación con las demandas que la metodología impone al aprendiz. Habrá que modificar las actividades de entrenamiento de manera que éstas preparen al aprendiz para asumir aquellos papeles y afrontar las tareas que el enfoque metodológico utilizado por el profesor demande.

Los factores afectivos son de especial importancia a la hora de promover actitudes positivas hacia el entrenamiento, pues como vimos en apartados anteriores de este trabajo, las actitudes juegan un papel fundamental en la adquisición de una segunda lengua.

Los presupuestos sobre los que se fundamenta la instrucción estratégica o el enseñar a "aprender a aprender" son los siguientes:

- las estrategias son comportamientos susceptibles de ser enseñados (O'Malley et al., 1985; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1989, 1990; Weinstein y Mayer, 1986; Rubin, 1987)
- cada individuo aprende de diferente forma, posee un estilo cognitivo diferente y utiliza

diferentes estrategias (Reiss, 1985; Reid, 1987; Ellis y Sinclair, 1989)

- cuanto más informados estén los alumnos sobre la lengua y el aprendizaje, más eficaces serán en el manejo de su aprendizaje.

Debido a que la automatización de estrategias de aprendizaje lleva tiempo, pues no es algo que ocurre de manera espontánea y automática, el profesor debe tener cuidado de seleccionar actividades que motiven al alumno y que proporcionen oportunidades para practicar, con el objetivo de facilitar la internalización de la estrategia o estrategias en cuestión.

Danserau (1978) mantiene que el entrenamiento en una estrategia implica seis tipos diferentes de actividades:

- 1.- Estimulación. Previo a la instrucción el alumno recibirá una breve experiencia para ilustrar la importancia del entrenamiento. Según Danserau (1978), esta experiencia aumentará la motivación, participación y consciencia cognitiva del aprendiz.
- 2.- Información conceptual. Esta información servirá para dar al alumno una base intelectual de las estrategias que se van a enseñar.
- 3.- Instrucción en la estrategia en cuestión. Los materiales deben describir los procedimientos de aplicación de la estrategia.
- 4.- Aplicación de la estrategia. El aprendiz recibe práctica guiada en el uso de dicha estrategia.
- 5.- Información sobre la aplicación de la estrategia. Para ayudar a modificar una estrategia el aprendiz recibe información sobre el uso que de la misma hace.
- 6.- Evaluación y diagnóstico.

Por otra parte, Chamot (1990) identifica los siguientes elementos en los diferentes modelos de instrucción:

- activación de los conocimientos previos de los alumnos,
- explicación y demostración de las estrategias,
- práctica activa de las estrategias,
- evaluación del uso de las estrategias, y transferencia de las estrategias a nuevas tareas.

Estos modelos son válidos, pero, a nuestro juicio, la instrucción sobre estrategias de

aprendizaje, o un programa instructivo de "aprender a aprender" debería constar de los siguientes pasos:

- 1.- Estudio de las estrategias que utiliza el alumno⁵⁹, porque según Wittrock (1986),
one must know and understand students' perceptions and previously learned strategies in order to teach a new strategy, and to understand how students will respond to it. (Wittrock, 1986:301)
- 2.- Elaboración de un diagnóstico de las necesidades de los alumnos sobre la base de la información obtenida en el paso anterior y las necesidades de la metodología que se va a emplear.
- 3.- Planificación de la instrucción y entrenamiento.
- 4.- Instrucción propiamente dicha informada e integrada de estrategias de aprendizaje, y otros elementos de entrenamiento como los informes retrospectivos.
- 5.- Provisión de oportunidades de práctica en las actividades o tareas del aprendiz.
- 6.- Evaluación del resultado de la instrucción a través de cuestionarios.

Podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que la fase de estudio de las estrategias utilizadas por los alumnos constituye parte ya de la instrucción propiamente dicha, pues, al intentar estos identificar y explicitar las estrategias que utilizan están a la vez desarrollando un conocimiento metacognitivo consciente del cual se beneficiarán sin duda alguna, y que servirá de instrucción, pues, como dijimos en la definición de "aprender a aprender", aprender una nueva destreza es, en gran medida, cuestión de desarrollo de conocimiento metacognitivo sobre dicha destreza.

En segundo lugar, si se le facilita al alumno la posibilidad de discutir con sus compañeros sus estrategias de aprendizaje, estos descubrirán sin duda algunas nuevas aplicaciones de estrategias, y qué duda cabe, que nuevas estrategias. Es en esta fase de la instrucción en la que el profesor obtiene la información que necesita para planificar el entrenamiento.

3.4.1 Objetivos

Los objetivos son las intenciones implícitas en los fines educativos. Los objetivos constituyen los propósitos del quehacer habitual de la comunidad escolar. El objetivo pretende definir y describir las formas en que se ha de modificar la conducta del aprendiz por medio de su

⁵⁹ El estudio de las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos se puede efectuar mediante el uso de cuestionarios, observación en clase, informes retrospectivos, realización de tareas, etc.

interacción con el proceso y los materiales (Barbera Albalat, 1989).

El entrenamiento cognitivo en estrategias de aprendizaje o el enseñar al alumno a "aprender a aprender" pretende ayudar al aprendiz a conseguir consciencia y maestría en varias áreas o dimensiones:

- a) el propio aprendiz, ayudándole a conocerse a sí mismo, a hacer expresas sus actitudes, a identificar sus necesidades;
- b) el proceso de aprendizaje de la lengua; y
- c) en la lengua propiamente dicha.

Entre los objetivos cuya consecución debemos perseguir al enseñar al alumno a "aprender a aprender" podemos destacar:

- a) Ayudar a los alumnos a convertirse en mejores aprendices aumentando su repertorio de estrategias aprendizaje.
- b) Ayudarles a asumir mayores cotas de responsabilidad y a dirigir su aprendizaje.
- c) Estimular la colaboración entre profesor y alumno, y entre alumnos.
- d) Ayudar a los alumnos a asimilar estrategias de aprendizaje que estimulen la confianza en sí mismos.
- e) Desarrollar la capacidad de auto-dirigir su aprendizaje, o lo que es lo mismo, avanzar en el desarrollo de la autonomía.
- f) Proveer al aprendiz con diferentes alternativas para que puedan hacer su elección informada sobre el QUÉ, POR QUÉ, CUÁNDO, y DÓNDE aprender (Ellis y Sinclair, 1989)
- g) Ayudar a los aprendices a descubrir las estrategias más adecuadas a su estilo de aprendizaje y a transferir el uso de las estrategias a diferentes contextos y tareas.
- h) Ayudar al aprendiz a desarrollar un conocimiento consciente de cómo funciona una lengua.

El énfasis se pone en el proceso de aprendizaje, en el "cómo" más que en el "qué". La instrucción cognitiva no debe centrarse solamente en entrenar al alumno en el uso de unas técnicas

específicas, sino que debe pretender la reorientación de las actitudes y creencias de los alumnos sobre el aprendizaje, sobre la lengua en cuestión y sobre los papeles del profesor y alumno.

Intentar conseguir estos objetivos de carácter general significa investigar las actitudes, expectativas y motivación de los aprendices e incluso en ocasiones modificarlas.

3.4.2 Materiales

Otra cuestión de vital importancia es la producción y selección de materiales para usar en clase con los alumnos. La función de los materiales viene determinada por la programación y la metodología. Los objetivos han de estar implícitos en los materiales. Estos van a determinar, en gran medida, el éxito o fracaso del intento de instrucción.

En general podemos decir que las actividades deben de ser variadas e interesantes incluyendo el componente de motivación que sugiere París (1988), deben tener en cuenta el aspecto intelectual del aprendizaje y el aspecto afectivo, deben mostrar énfasis en el proceso y no sólo en el producto, deben ser informadas e integradas, y deben promover la reflexión del aprendiz con el fin de facilitar la adquisición del metaconocimiento. Los materiales deben de permitir al profesor "controlar" lo que está ocurriendo en la clase, deben ser flexibles y modificables para satisfacer los propósitos para los que han sido diseñadas, así como las expectativas de los aprendices. Las actividades propuestas en los materiales pueden y deben incluir experiencias reales de aprendices.

Siguiendo las recomendaciones de Dickinson y Carver (1980), quienes identifican tres áreas en las que los alumnos necesitan preparación, a saber, psicológica, metodológica y de práctica en autonomía, las actividades de aprendizaje deberán estar diseñadas para:

- a) aumentar la confianza del alumno para experimentar con la lengua y con nuevas estrategias y técnicas de estudio,
- b) ayudar al alumno a entender y usar el metalenguaje,
- c) ofrecer información sobre el proceso de aprendizaje y sobre el uso de las estrategias,
- d) permitir al alumno la posibilidad de tomar decisiones sobre su propio aprendizaje,
- e) respetar los diferentes estilos cognitivos y de aprendizaje,
- f) abiertas para permitir a los aprendices expresar diversas opiniones, actitudes, etc.

3.4.3 Papel del profesor en la instrucción cognitiva

El enseñar y el aprender son actividades sociales que implican ciertas conductas y

relaciones entre profesor y alumno, y entre alumnos. Por lo tanto, en la clase tanto el profesor/enseñante como el alumno/aprendiz asumen unos papeles que van a reflejar y van, a su vez, estar condicionados por la concepción social del proceso de enseñanza/aprendizaje, por la ideología educativa, por la metodología y por las actividades y tareas que ambos tienen que desempeñar. Tras los papeles que desempeñamos siempre hay una serie de actitudes y creencias sobre los propios papeles (Wright, 1987).

Widdowson (1987, 1990) mantiene que los papeles son una especie de guión⁶⁰ ("script") que condicionan al individuo a asumir una identidad conforme a los patrones de conducta esperados. Widdowson mantiene que en la clase como espacio social podemos encontrar dos papeles claramente diferenciados. Uno tiene que ver con la ocupación y ayuda a identificar a los distintos sujetos implicados (alumno, estudiante, maestro, profesor), el otro tipo de papel tiene que ver con la actividad y es accesorio (aprendiz, enseñante). Para él, esta distinción sugiere dos tipos de compromiso - que pueden ser convergentes o divergentes. El papel de profesor supone cierta interacción social con el alumno. Widdowson (1987, 1990) se refiere a éste como compromiso *interaccional*. Las normas y expectativas que definen la conducta adecuada es cuestión de actitud social e ideología educativa.

La clase también tiene un propósito *transaccional*; la clase debe de satisfacer ciertos objetivos de aprendizaje, de instigar actividades dirigidas a la consecución de unas metas. Las expectativas vienen marcadas por una intención pedagógica. En la transacción el enseñante desempeña el papel de experto, mientras que en la interacción el profesor reivindica un status en base a un papel que le ha sido asignado por la sociedad.

Si los papeles del profesor/enseñante y del alumno/aprendiz están marcados por una serie de factores que son susceptibles de cambio y modificación, los papeles, consecuentemente, podrán variar para acomodarse a los diferentes factores que condicionan la asunción de uno u otro papel en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Los papeles que asumimos en los diferentes contextos son flexibles y dinámicos como la propia actividad del aula o de fuera del aula (Wright, 1987).

Para Richards y Rodgers (1986), los papeles de profesor y alumno definen el tipo de

⁶⁰ Guión (script) es un término que se utiliza para describir el conjunto de conocimientos sobre las posibles secuencias de acontecimientos en situaciones familiares.

interacción característico de las clases en las que se utiliza un método determinado. Para estos autores, los papeles del profesor en los diferentes métodos se relacionan con las siguientes cuestiones:

- 1.- El tipo de funciones que se espera que desempeñe, la de director de la práctica, consejero o modelo.
- 2.- El grado de control que ejerce sobre como tiene lugar el aprendizaje.
- 3.- La medida en que éste es responsable de la determinación del contenido de lo que se enseña.
- 4.- Los modelos de interacción que surgen entre profesores y aprendices.

En cuanto al alumno, Richards y Rodgers (1986), aseguran que un método siempre refleja respuestas implícitas o explícitas a la contribución del aprendiz al proceso de aprendizaje. El papel del aprendiz también está íntimamente ligado al status y función del profesor. El status y posición de las diferentes partes involucradas, independientemente de la óptica desde que los observemos, crea una relación de *poder*, implícita en cualquier papel social (Wright, 1987). En nuestro caso, el factor poder puede que determine de manera implícita ciertas conductas de los aprendices. El aprendiz percibe que la persona con el poder es el profesor, pues es la persona que a final de curso emite una calificación. En la planificación de la instrucción se luchó por mitigar esa percepción recurriendo a la introducción de la práctica de auto-evaluación, circunstancia que, en cierta medida, contribuyó a difuminar la percepción sobre la relación de poder.

En el caso del entrenamiento en estrategias de aprendizaje en un programa de desarrollo de la autonomía del aprendizaje, debemos perseguir la asunción progresiva de responsabilidad y, por lo tanto, de mayor control sobre las actividades de aprendizaje, o de entrenamiento propuestas de manera que puedan libremente asumir riesgos, creen y busquen por sí mismos oportunidades de practicar la lengua y las estrategias aprendidas, se conozcan a sí mismos como aprendices, con el objetivo de que puedan llegar a controlar sus propias actuaciones y ritmos de aprendizaje.

Para conseguir estas metas u objetivos, es evidente que los profesores tendrán que asumir básicamente las funciones de catalizadores y facilitadores de oportunidades de entrenamiento y de aprendizaje, de cambio o modificación de actitudes, y por supuesto, participantes y observadores y, cómo no, aprendices también. Tendrán que evaluar los esfuerzos de los aprendices, servir de guía

del aprendizaje, serán fuente de recursos y organizadores.

A propuesta de Ellis y Sinclair (1989), el profesor debería desempeñar un papel instrumental negociando con los alumnos el contenido y actividades del curso, compartiendo con ellos la información sobre sus propias experiencias de aprendizaje, colaborando con ellos en su proceso de concienciación de la amplia gama de estrategias existentes, creando un clima de aprendizaje donde los alumnos se sientan inclinados a experimentar, aconsejándoles y orientándolos y, sobre todo, diseñando y proporcionando actividades y materiales que faciliten el aprendizaje.

La función del profesor en el proceso de "aprender a aprender" podemos mantener, pues, que es la de mediador que actúa como facilitador de la auto-regulación induciendo al aprendiz a la planificación personal a medida que el profesor cede diferentes parcelas en la dirección de sus funciones tradicionales.

En resumen, el papel del profesor consiste en ayudar a los alumnos a:

- entender qué es el lenguaje y para qué sirve,
- entender qué es el aprendizaje y para qué,
- a conocerse a sí mismos como aprendices, y
- unir estas cuestiones anteriores y a asimilarlas.

En cuanto al papel del aprendiz va a estar siempre en íntima conexión con el que desempeñe el profesor en cada momento. El alumno tendrá que desempeñar un papel activo en la clase, así será participante activo y observador del proceso, será guía y fuente de recursos para otros compañeros, su experiencia y hábitos de estudio, por lo general, serán más valorados por los demás compañeros que los comentarios hechos por el propio profesor al que a veces se le considera experto en la materia, cuya experiencia de aprendizaje es lejana, a diferencia de la del compañero que es simultánea. El aprendiz será también organizador en aquellos momentos en que la responsabilidad del desarrollo de una actividad sea de los aprendices. El aprendiz tendrá que evaluar la eficacia de las diferentes actividades o estrategias propuestas en los materiales.

3.5 CONCLUSIONES

En este capítulo hemos analizado el concepto de estrategias de aprendizaje de una segunda lengua, presentado diferentes tipologías de las mismas, así como los factores que a nuestro entender son determinantes en el uso de dichas estrategias, centraándonos especialmente en la importancia de la metacognición y la afectividad.

A pesar del tiempo transcurrido desde la publicación de la tipología de Oxford (1990), adoptada en el presente trabajo, no hemos encontrado en nuestra investigación tipologías tan precisas y completas en las que las estrategias de tipo comunicativo, a diferencia de otras clasificaciones exclusivamente de tipo cognitivo cuyo papel fundamental es el procesamiento y almacenamiento de la información, permiten reforzar el aprendizaje en un contexto social y afectivo, que en el caso específico de la segunda lengua implican, entre otros procesos, su puesta en funcionamiento y potenciación por medio de la práctica y la implementación.

Así los estudios más recientes realizados desde esa fecha en la investigación de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras no aportan nuevas tipologías, sino que se centran en:

1. los instrumentos de recopilación de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras (Dörnyei 2003; Salaberri, 2004; Ellis y Barkhuisen 2005; Mackey y Gass 2005; Dörnyei 2007, Oxford, 2011; Cohen, 2014)
2. análisis y uso de estrategia (Cohen, 2005, 2007, 2011; Macaro, E. (2006); Hernández A. y Cardona, A.2008; Lee, K. R. & Oxford, R. (2008); González, D., 2009; Wu, Y. L, 2008; Marefat, F. Y BarbarI, F., 2009; Nambiar, R. (2009). Kamińska, P. M., 2014; Jiménez Raya, M., 2010; Cohen, A. D., 2011; Božinovic, N., 2011; Oxford, R., 2011; García Herrero, M. M., 2012b; Rose, H., 2012a; Griffiths, C., 2013; Jiménez, V. Y Puente, A., 2014; Hernández, J. e Izquierdo, J., 2016)
3. instrucción de estrategias de aprendizaje (García Salinas, J.; Ferrerira Cabrera, A., 2010; Rodríguez, S., Valle, A., Nuñez, J. C. 2014; Kirschner, P. A., Sweller, J., and Clark, R. E. 2006; Padrón, Elizabeth y Ballesterro, Clenticia, 2006; LAM, W., 2010; Graham, S. & Macaro, E., 2008; Plonski, L., 2011).

En nuestra investigación hemos actualizado, tanto en nuestro entrenamiento formal sobre el uso de estrategias como en el cuestionario de perfil implementado a nuestros estudiantes, los factores que inciden en el aprendizaje de una segunda lengua, incorporando a nuestro estudio el efecto que pudiera tener el uso de las TIC y redes sociales. Todos los estudiantes investigados coinciden en valorar este uso como de “muy frecuente” e “importante” en su aprendizaje.

A modo de conclusión podemos decir que todos los alumnos utilizan estrategias de aprendizaje, la causa que genera el uso de una estrategia puede provenir del propio aprendiz o de la instrucción. Ambas formas son igualmente eficaces, la metodología debe encontrar un sistema que combine ambas formas de recurrir al uso de una estrategia.

Los aprendices - si se les facilita la oportunidad - pueden informar sobre sus estilos de aprendizaje y las estrategias que utilizan. Los profesores pueden y deben aprovechar la capacidad de informar de los alumnos para ayudarles a desarrollar nuevas estrategias. El aprendizaje tiene lugar mediante el ejercicio de operaciones mentales, no es suficiente con ser informados sobre dichas acciones mentales, de lo que deducimos que hay que implicar activamente al aprendiz en cualquier actividad. Cualquier intento, pues, de enseñar al alumno a "aprender a aprender" debe reunir ciertas condiciones que podrían ser consideradas imprescindibles para el buen desarrollo del mismo:

- La instrucción sobre estrategias de aprendizaje puede y debe ser informada e integrada con las actividades de lengua. La instrucción informada ayuda al desarrollo de la metacognición, que a su vez sería la responsable de la selección y uso de estrategias de aprendizaje.
- El profesor debe estar convencido de los indudables beneficios que el "aprender a aprender" supone para el aprendiz.
- La instrucción debe estar supeditada al desarrollo de técnicas y materiales que puedan motivar al alumno y convencerlo del valor y la importancia del uso de estrategias de aprendizaje.
- El entrenamiento debe partir del alumno y debe ayudar a éste a explicitar y descubrir su propio proceso de aprendizaje, por lo que el profesor deberá ser consciente del gran potencial de eficacia de cualquier estrategia comentada por cualquier alumno.

- Las actividades de entrenamiento deben implicar activamente al alumno, pues el ser humano aprende mediante el ejercicio de operaciones mentales.
- La responsabilidad de las diferentes tareas debe ser compartida.
- El éxito del entrenamiento en el desarrollo de estrategias depende enormemente de la inclusión en el entrenamiento de diversos componentes, tales componentes incluyen el entrenamiento en diferentes estrategias en diferentes tareas y contextos.
- Entrenamiento del alumno en estrategias metacognitivas que ayuden a regular el control ejecutivo, lo que implica que toda actividad de entrenamiento del alumno debe de ir precedida o seguida de una reflexión sobre las implicaciones de dicha actividad.
- El fin último debe ser el preparar al alumno no sólo para la autonomía del aprendizaje, sino ayudarles a desarrollar sistemas de auto-regulación y mejora de sus propias estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas.

CAPÍTULO IV

IMPLEMENTACIÓN DOCENTE

4.1 LA EVALUACIÓN

4.2 CRITERIOS METODOLÓGICOS

4.3 LAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN Y LA INFORMACIÓN.

4.1 LA EVALUACIÓN

4.1.1 Concepto de evaluación

Evaluar es valorar procesos y resultados, comparar el proceso y el cambio del alumno y de las actividades docentes, estableciendo un sistema de indicadores objetivos que permitan contrastar resultados para entender mejor los procesos dinámicos y poder actuar sobre ellos con el mejor acierto.

La evaluación que hemos llevado a cabo en la asignatura Inglés Instrumental I en el grado en Estudios Ingleses en la UMA, se ha basado no solo en una evaluación sumativa, sino que la hemos valorado como un proceso formativo en el que los contenidos, a pesar de estar ya determinados, se han ido adaptando a las necesidades de los alumnos.

Tal y como indica Nunan (1985a:2), en el proceso de evaluación, todos los elementos pueden influir entre sí, los objetivos pueden ser modificados, alterados o añadidos durante el proceso de enseñanza/aprendizaje, las necesidades y limitaciones ... y por la retroalimentación de la evaluación que surge durante el mismo curso. Está, por consiguiente, relacionada con los objetivos, contenidos y metodología:

All the elements are in interaction and each may influence the other. Objectives may be modified, altered or added to during the teaching learning process. Decisions about what goes on in the classroom will be influenced, not only by pre-specified objectives, materials and activities, but also by needs, constraints ... and by the evaluation feedback which emerges during the course itself.

Por su parte, Brown (1989:223) ofrece una definición de evaluación integrando componentes tales como: la eficacia curricular, las actitudes de los aprendices y el contexto de aprendizaje:

Evaluation is the systematic collection and analysis of all relevant information necessary to promote the improvement of a curriculum, and assess its effectiveness and efficiency, as well as the participants' attitudes within the context of the particular institutions involved.

En la década de los noventa aparecen diseños curriculares que se centran principalmente en los procesos de aprendizaje y otorgan gran atención a (véase Sánchez Pérez 1993:126-152, Madrid y McLaren 1995:16):

- El desarrollo de las estrategias de aprendizaje.
- El estilo individual de aprendizaje del alumnado.
- La negociación de las actividades curriculares con el profesor.
- Los valores, sentimientos y emociones de los estudiantes.
- La toma de conciencia y control que llevan a cabo los alumnos sobre sus propios procesos de aprendizaje.

Incluimos, entre otros, dentro de este marco curricular centrado en el proceso, el diseño curricular de tipo procedimental de Prabhu (1987), los programas basados en tareas (Long 1985, Cadlin 1987, Estaire y Zanón 1990), y curriculum basado en proyectos aplicado a la enseñanza y aprendizaje de idiomas (Ribé 1989, Vidal 1994, Haines 1989, Fried-Booth 1986, Hutchinson 1991, Roldán 1996).

4.1.2 Tipos de evaluación

Entendemos la evaluación como el conjunto de actividades, reflexiones y análisis encaminados a conocer lo mejor posible el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante las siguientes fases:

1. Evaluación Inicial

Se realiza antes de la enseñanza para obtener información sobre los conocimientos previos de los alumnos antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que se pueda adecuar a sus características y garantizar así un aprendizaje significativo partir de este diagnóstico se determinan las necesidades de los alumnos y se toman decisiones relativas a la intervención en el aula, las actividades y tareas de aprendizaje y secuencia de contenidos.

En nuestro caso, al inicio del curso, los alumnos realizaron una prueba inicial⁶¹, que sirvió para valorar sus necesidades.

1. Formativa

Se trata de una evaluación centrada en todo el proceso de enseñanza/aprendizaje. Chadwick y Rivera (1990:53) observan algunos resultados que la práctica de la evaluación formativa puede favorecer en los alumnos. Consideran que, puede ayudar a:

- Motivar el aprendizaje estudiantil.
- Diagnosticar y remediar las dificultades del proceso de aprendizaje.
- Acrecentar la retención y la transferencia de lo aprendido.
- Promover la autoevaluación.
- Aumentar la comprensión de los alumnos y del proceso de aprendizaje, etc.

Este tipo de evaluación incluye la recogida de información y la valoración de la misma, las metas propuestas, la actuación del profesor, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entiende además el funcionamiento cognitivo de los alumnos, sus estrategias, actitudes y procedimientos.

2. Sumativa. Valora en determinados momentos los resultados del aprendizaje. Medición posterior a la enseñanza del producto conseguido.

En el caso de Inglés Instrumental I se realiza una prueba escrita en las convocatorias ordinarias y extraordinarias. La interacción y la expresión oral se evalúan por medio de las presentaciones orales en los Grupos Reducidos.

En el campo de lenguas extranjeras se utilizan los términos *assessment* y evaluación. "Assessment" hace referencia al conjunto de procedimientos por medio de los cuales evaluamos o juzgamos el aprendizaje de los alumnos y formaría parte de la evaluación sumativa. Normalmente, se presupone que ese aprendizaje es el resultado de la instrucción. También se refiere a los procedimientos que se utilizan para medir hasta

⁶¹ Véase en el Anexo la Prueba Inicial realizada a nuestros alumnos, tomada de la Prueba de Acceso a la Universidad realizada por la Comunidad de Madrid en el curso 2013/14. Junto a la prueba, se incluyen, asimismo, los criterios de corrección de la prueba.

qué punto los alumnos han conseguido los objetivos del curso. Este término hace referencia a medida. Las pruebas que se utilicen para medir los resultados deben reunir unos criterios de:

1.- Fiabilidad. Se refiere a la consistencia como instrumento de medición. Una prueba debería dar los mismos resultados si se administra dos veces o si la corrige otra persona. Entre los factores que contribuyen a la fiabilidad de la prueba encontramos la amplitud del examen, es decir, cuanto más extenso y variado sea el examen mayor será el muestreo y, por tanto, la fiabilidad.

2.- Validez. Por validez se entiende la capacidad de un examen de medir aquello que teóricamente se propone medir. Para asegurarnos sobre la validez de una prueba sería conveniente:

- a) La verificación de que no existan elementos disonantes.
- b) El examen debe de medir todos los objetivos, por lo que habrá que evitar posibles desequilibrios de unos en detrimento de otros.
- c) Coherencia con el enfoque metodológico que se sigue en clase.
- d) Las tareas deben de medir aquello que pretenden medir y no otros aspectos, por ejemplo, una actividad de comprensión lectora debería medir el grado de captación del mensaje y no el conocimiento gramatical de los alumnos.

El concepto de *assessment* se refiere a lo que anteriormente hemos denominado evaluación sumativa. A diferencia de este último el concepto de evaluación, como hemos visto hasta ahora, es un término más amplio, que engloba al anterior, pero incluye otros procesos. Estos procesos adicionales están diseñados para ayudarnos a interpretar y a actuar sobre la base de los resultados, los cuales nos ayudan a decidir si la planificación de un curso necesita ser modificada, por lo que la evaluación no es simplemente un proceso para la obtención de información, sino que es también un proceso de toma de decisiones, debiendo de incluir descripciones cuantitativas y cualitativas.

Entre los elementos del curriculum que entrarían a formar parte de la evaluación encontramos los objetivos, los materiales y su selección, la actuación del profesor, el alumno y su actitud, y las pruebas de conocimientos. La evaluación, ya sea formativa, inicial o sumativa, debe de servir para el análisis y escrutinio de los postulados de la intervención didáctica.

De todo esto podemos deducir que la evaluación conlleva una reflexión sobre todos los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje y una interacción entre todos los elementos que en ella intervienen, para tal fin se vale de diferentes tipos de mediciones, ya sean de naturaleza cualitativa (diarios, entrevistas, etc) o cuantitativa.

La evaluación educativa cumple cuatro funciones principales (de Vicente, 1988):

- a) *Función sancionadora*, ya que permite tomar decisiones sobre la promoción de los alumnos.
- b) *Función formativa*, que se refiere a la averiguación de la relación entre las previsiones y el resultado del proceso. Permite el análisis de los objetivos que se cumplieron y las causas, en cierto modo, es garante de la calidad del proceso didáctico.
- c) *Función retroalimentadora*, pues la información obtenida debe revertir sobre el proceso de toma de decisiones curriculares para modificar el mismo. De esta manera se garantiza la integración de la evaluación en el proceso curricular.
- d) *Función motivadora*, la información obtenida en el proceso de recogida de datos y análisis de la información puede actuar como revulsivo o incentivo para proseguir y mejorar en la tarea de aprendizaje.

En consecuencia, con la breve exposición de los principios de la evaluación educativa abogamos por una evaluación con las siguientes características

- Integrada, pues es una fase más del desarrollo curricular.
- Carácter procesual.
- Continua, presente en los diferentes momentos del proceso.
- Basada en criterios.

- Basada en el proceso y en el producto.
- Adecuada a las características del contexto educativo en que se realiza.
- Global, ya que afecta a todos los elementos del hecho educativo y la singularidad de los diferentes individuos.

4.1.3 Criterios de evaluación de Inglés Instrumental I

Los criterios de Evaluación que determinarán la correcta consecución de objetivos planteados en Inglés Instrumental I son los que se señalan a continuación:

1. Comprender la idea principal e identificar detalles relevantes de mensajes orales, emitidos en situaciones comunicativas cara a cara o por los medios de comunicación sobre temas conocidos, actuales o generales relacionados con sus estudios e intereses o con aspectos socioculturales asociados a la lengua extranjera, siempre que estén articulados con claridad, en lengua estándar y que el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos.

Con este criterio se pretende evaluar la capacidad de los estudiantes para comprender e interpretar la información sobre temas concretos y más abstractos, transmitida por hablantes con diferentes acentos, teniendo en cuenta aspectos tales como el registro utilizado, el propósito y la actitud del hablante, etc. Asimismo, evalúa la capacidad de entender las ideas principales y las específicas previamente requeridas de textos orales más extensos emitidos por los medios de comunicación siempre que se hable claro, en lengua estándar, el mensaje esté estructurado con claridad y se utilicen marcadores explícitos.

2. Expresarse con fluidez y con pronunciación y entonación adecuadas en conversaciones improvisadas, narraciones, argumentaciones, debates y exposiciones previamente preparados, utilizando las estrategias de comunicación necesarias y el tipo de discurso adecuado a la situación.

Se trata de evaluar la capacidad para, sobre temas previamente preparados, organizar y expresar las ideas con claridad, para realizar descripciones y presentaciones claras, sobre una variedad de temas conocidos, relatar hechos reales o imaginarios,

argumentos de libros o películas, describiendo sentimientos y reacciones. Se valorará también la capacidad para reaccionar adecuadamente en la interacción y colaborar en la continuación del discurso con un registro apropiado a la situación y al propósito de la comunicación.

3. Comprender de forma autónoma la información contenida en textos escritos procedentes de diversas fuentes: correspondencia, páginas web, periódicos, revistas, literatura y libros de divulgación, referidos a la actualidad, la cultura o relacionados con sus intereses o con sus estudios presentes o futuros.

Se pretende evaluar la capacidad para comprender la información relevante, distinguir las ideas principales de las secundarias, e identificar la información requerida en textos escritos auténticos, de interés general y de divulgación, que ofrezcan suficiente precisión y detalle como para poder analizar críticamente dicha información, aplicando las estrategias necesarias para la realización de una tarea y captando significados implícitos, posturas y puntos de vista. Este criterio evalúa, además, la capacidad para utilizar de forma autónoma recursos digitales, informáticos y bibliográficos con el fin de buscar, comparar y contrastar informaciones y solucionar problemas de comprensión.

4. Escribir textos claros y detallados con diferentes propósitos con la corrección formal, la cohesión, la coherencia y el registro adecuados, valorando la importancia de planificar y revisar el texto.

Con este criterio se pretende evaluar la redacción de textos con una organización clara y enlazando las oraciones siguiendo secuencias lineales cohesionadas; el interés en planificar los textos y en revisarlos, realizando versiones sucesivas hasta llegar a la versión final, con respeto a las normas ortográficas y tipográficas. Asimismo, se evaluará si los textos definitivos muestran la capacidad para planificar y redactar con suficiente autonomía con ayuda del material de consulta pertinente y si se sintetiza y evalúa información procedente de varias fuentes, siempre que sea sobre temas conocidos.

5. Utilizar de forma consciente los conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos adquiridos, y aplicar con rigor mecanismos de autoevaluación y de autocorrección que refuercen la autonomía en el aprendizaje.

Con este criterio se evalúa si alumnos y alumnas manejan las estructuras gramaticales que expresan mayor grado de madurez sintáctica, si valoran la efectividad de las reglas que conocen a partir de procesos inductivo /deductivos y si son capaces de modificarlas cuando es necesario. También se valora la ampliación de léxico más especializado, el perfeccionamiento de rasgos fonológicos, la ortografía, así como el análisis y reflexión sobre los distintos componentes de la competencia comunicativa que facilitan la comunicación. Además, se evalúa la capacidad para valorar su proceso de aprendizaje y para corregir o rectificar sus propias producciones, tanto orales como escritas y las de sus propios compañeros.

6. Identificar, poner ejemplos y utilizar de manera espontánea y autónoma las estrategias de aprendizaje adquiridas y todos los medios a su alcance, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, para evaluar e identificar sus habilidades lingüísticas.

Este criterio pretende evaluar la capacidad de aplicar las estrategias y destrezas conocidas a nuevas situaciones y de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, valorando el propio papel en la construcción de aprendizajes mediante la toma de decisiones, la observación, la formulación y reajuste de hipótesis y la evaluación de los progresos con el máximo de autonomía. También evalúa la capacidad de usar las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de comunicación internacional y de aprendizaje autónomo y la utilización consciente de las oportunidades de aprendizaje en el aula y fuera de ella. Asimismo, se pretende que se identifique lo que se sabe hacer con la lengua extranjera, es decir, las habilidades lingüísticas que se poseen, reforzando la confianza en sí mismos.

7. Analizar, a través de documentos auténticos, en soporte papel, digital o audiovisual, aspectos geográficos, históricos, artísticos, literarios y sociales relevantes

de los países de habla inglesa, profundizando en el conocimiento desde la óptica enriquecida por las diferentes lenguas y culturas que el alumnado conoce.

Este criterio evalúa los conocimientos culturales que se posee de los países de habla inglesa y la capacidad para identificar y analizar algunos rasgos específicos, característicos de estos contextos, acercándose a la diversidad social y cultural y diferenciando entre los grupos de una misma comunidad lingüística y entre miembros de culturas diferentes.

4.1.4 Instrumentos de calificación

En cuanto a los **instrumentos de calificación**, en nuestra asignatura de Inglés Instrumental I se han utilizado los siguientes:

- Pruebas iniciales para detectar los conocimientos previos.
- Registro directo mediante observaciones sistemáticas de la participación en tareas, interacción oral diaria, debates orales, asamblea de clase, entrevistas orales, exposiciones de trabajos monográficos en grupo o de forma individual.
- Registro valorativo de los procedimientos desarrollados mediante el uso de las TIC, la comunicación con el profesorado vía mensajería del campus virtual, participación en el foro creado en la asignatura virtual, la búsqueda de información contrastada en la red, el refuerzo de contenidos mediante recursos adicionales y la elaboración y diseño de tareas que serán enviadas a través del campus mediante los comandos selección de archivos y subida de los mismos.
- Registro de la valoración del diseño y elaboración de trabajos utilizando herramientas de las TIC, como editores de textos y presentaciones que integren diversos soportes informativos (texto, imagen, sonido...). Se usarán otros elementos de aprendizaje como *webquests*.
- Pruebas escritas, cuestionarios y encuestas realizadas regularmente sobre uno o varios de los bloques desarrollados. Además, se realiza una prueba escrita en la que es preciso superar un ochenta por ciento para obtener una calificación positiva en dicha prueba.

4.1.5 Criterios específicos de evaluación escrita

CORRECCIÓN GRAMATICAL: El orden de los constituyentes inmediatos de una oración es correcto (SVOA, por ejemplo, en estructuras oracionales afirmativas).

- No hay fallos de concordancia en los elementos de la oración.
- Las formas pronominales son correctas.
- Se utilizan los cuantificadores correctamente.
- El uso de las preposiciones es correcto.
- Se conoce y se usan verbos frasales de forma correcta.
- Se utilizan los tiempos verbales adecuados.
- Se utilizan estructuras gramaticales adecuadas.
- Las partículas sintácticas se usan adecuadamente.
- Se emplean modales en contextos apropiados.
- Se emplean formas adecuadas de los modales.
- El uso de los artículos en sus referencias genéricas/ específicas es correcto.
- No hay errores en la formación de los tiempos verbales.

RIQUEZA Y PRECISION LEXICA: No se utilizan palabras en español, ni *Spanglish* ni *Franglais*.

- Se han elegido términos concretos y precisos.
- No se confunden términos básicos
- No se confunden las categorías gramaticales.

ASPECTOS TEXTUALES Y COMUNICATIVOS: La organización del texto es clara (su secuenciación es lógica).

- El texto no es repetitivo ni confuso.
- El uso de conectores lingüísticos es correcto.
- Cada párrafo contiene una idea nueva y relevante informativamente, sin divagar.
- Las ideas se introducen con los conectores adecuados. Se hace uso también de adecuada correferencialidad.
- La aproximación al tema es original o, al menos, coherente.

- La presentación es limpia y ordenada. La letra es clara.
- La ortografía es correcta.
- El texto está claramente repartido en párrafos siguiendo una secuencia lógica.
- El uso de conectores lingüísticos es correcto.
- Los signos de puntuación están correctamente utilizados.
- El texto, en general, indica madurez por parte de los estudiantes.
- El texto, en general, indica un dominio en el uso de la lengua inglesa a fin de comunicar ideas y argumentar.
- No se abusa de muletillas o modismos para “inflar” el texto

Tal y como se indica en la guía docente de la asignatura, la evaluación se lleva a cabo a través de:

Un proceso de evaluación continua (actividades en el campus virtual, asistencia y participación activa en clase, presentaciones grupales, seguimiento de tutorías, etc.), que supondrá entre el 10% y el 20% de la nota final, y una evaluación final a través de una prueba escrita que supondrá entre el 80% y el 90% de la nota final. En nuestro caso se corresponde al 80% de dicha calificación final.

En las convocatorias extraordinarias el valor de la evaluación final es el 100% de la calificación.

La prueba final consta, según lo especificado en la guía docente, de los siguientes apartados:

1. Uso del inglés: gramática y vocabulario.
2. Comprensión lectora.
3. Producción escrita.

Cada uno de estos apartados debe ser superado de forma independiente.

La evaluación por resultados se podrá completar con la valoración de la formación continua, a través del seguimiento presencial y/o virtual (mediante el uso de las TIC y del Campus Virtual de la UMA) de las actividades propuestas por el profesor y llevadas a cabo por los alumnos. En este apartado se evaluarán, además de las competencias transversales generales, las específicas relativas a las destrezas

lingüísticas escritas. También se podrá tener en cuenta la participación activa y asistencia en el componente final de la nota.

Tal y como indica la guía docente de la asignatura, la evaluación por resultados se podrá completar con la valoración de la formación continua, a través del seguimiento presencial y/o virtual (mediante el uso de las TIC y del Campus Virtual de la UMA) de las actividades propuestas por el profesor y llevadas a cabo por los alumnos, a esta parte le corresponde un 10% de la calificación final, referente a la exposición de trabajos tanto orales como escritos, realizados por los alumnos en los Grupos Reducidos, mediante presentaciones sobre temas de su interés, individualmente, en parejas o en grupos de tres.

Para la evaluación de estos trabajos se han usado las plantillas siguientes:

PLANTILLA DE EVALUACIÓN DE EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORAL			
Nombre y apellidos:		Observaciones:	
Curso:			
Fecha:			
EXPRESIÓN		INTERACCIÓN	
ADECUACIÓN (registro adecuado y cumplimiento de la tarea)	/2	ADECUACIÓN (registro adecuado y cumplimiento de la tarea)	/2
LÉXICO (corrección y riqueza)	/2	LÉXICO (corrección y riqueza)	/2
GRAMÁTICA (corrección y riqueza)	/2	GRAMÁTICA (corrección y riqueza)	/2
COHESIÓN (organización de ideas y uso de conectores)	/2	COHESIÓN (organización de ideas y uso de conectores)	/2
FONÉTICA (pronunciación, entonación, fluidez y ritmo)	/2	FONÉTICA (pronunciación, entonación, fluidez y ritmo)	/2

Fig. 4.1 Gráfico de la plantilla de evaluación de expresión e interacción oral.

PLANTILLA DE EVALUACIÓN DE EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITA			
Nombre y apellidos:		Observaciones:	
Curso:			
Fecha:			
EXPRESIÓN		INTERACCIÓN	
ADECUACIÓN (registro adecuado y cumplimiento de la tarea)	/2,5	ADECUACIÓN (registro adecuado y cumplimiento de la tarea)	/2,5
LÉXICO (corrección, riqueza y ortografía)	/2,5	LÉXICO (corrección, riqueza y ortografía)	/2,5
GRAMÁTICA (corrección y riqueza)	/2,5	GRAMÁTICA (corrección y riqueza)	/2,5

COHESIÓN (organización de ideas, uso de conectores y formato)	/2,5	COHESIÓN (organización de ideas, uso de conectores y formato)	/2,5
---	------	---	------

Fig.4.2 Gráfico de la plantilla de expresión e interacción escrita.

En la guía docente, también se especifica que se puede tener en cuenta “la participación activa y asistencia en el componente final de la nota.”

En nuestra asignatura, hemos plasmado este criterio concediendo un 10% restante de esa calificación final, valorando la asistencia activa y tareas típicas de clase que los alumnos envían por medio del campus virtual de la asignatura, tareas escritas, grabaciones de audio, comprensión de textos tanto orales como escritos, en prensa o canales de televisión de habla inglesa, etc.

Por último, hemos usado Hojas de Autoevaluación⁶², tanto para los alumnos como para el profesor, como parte de la evaluación formativa que hemos llevado a cabo en la asignatura.

4.2 CRITERIOS METODOLÓGICOS

4.2.1 Concepto de metodología

Según Richards et al. (1985) el concepto de *metodología* designa el estudio de las prácticas y procedimientos utilizados en la enseñanza, así como los principios y creencias que subyacen a estos procedimientos y prácticas.

Desde esta perspectiva el concepto de metodología incluye:

- a) El estudio de la naturaleza de las destrezas lingüísticas y procedimientos para su enseñanza.
- b) Estudio de la preparación de unidades didácticas, materiales y libros de texto para la enseñanza de las destrezas lingüísticas.
- c) La evaluación y comparación de métodos de enseñanza de lenguas.
- d) La metodología incluye también las propias prácticas, procedimientos y creencias.

⁶² Véanse anexos 2-4

Estamos convencidos que un buen ejercicio profesional ha de estar fundamentado en un amplio conocimiento de los principios y postulados teóricos que lo sustentan, porque "knowing what language learning consists of colours the teacher's awareness of everything that happens in the classroom and heightens the teacher's empathy with the student. " (Cook, 1991:2)

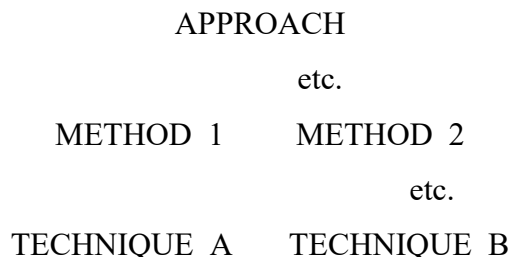
Existen tres conceptos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras que conviene aclarar. En 1982 Richards y Rodgers propusieron un marco para el análisis y descripción coherentes de los diversos métodos y propuestas metodológicas. Los términos propuestos designan tres elementos interrelacionados de la organización sobre la que se fundamentan las prácticas docentes. Los tres niveles de análisis son: *enfoque* ("approach"), *diseño* ("design") y *procedimiento* ("procedure")'.

Por **enfoque** entienden una teoría de la lengua y una teoría del aprendizaje de la lengua. Enfoque implica una especie de compromiso con una ideología, con unos puntos de vista. Éste se refiere, pues, a actitudes hacia una teoría lingüística, sociolingüística, psicolingüística y pedagógica.

Por su parte el término **diseño** hace referencia a la definición del contenido lingüístico y la especificación de los criterios para la secuencia y selección del mismo, la descripción del papel del profesor, papel del alumno y los materiales; mientras que por **procedimiento** entienden la descripción de las diferentes técnicas y práctica del sistema instructivo. A todo acto de enseñanza subyace implícita o explícitamente, en un primer nivel, una concepción de la lengua y una teoría del aprendizaje lingüístico que van a determinar todos los demás aspectos.

La concepción de la lengua de un profesor se va a plasmar en la selección de los materiales que este haga para sus clases y en su práctica docente en forma de énfasis en unos aspectos u otros. Nuestras concepciones e ideas sobre el aprendizaje, independientemente del grado de explicitación de las mismas, nos guían en nuestra toma de decisiones y actuaciones.

Hubbard, Jones, Thornton & Wheeler (1986) jerarquizan estos conceptos de la siguiente forma:



Es decir, diferentes enfoques pueden compartir las mismas técnicas y los mismos métodos y diferentes métodos pueden compartir las mismas técnicas.

La parte que nos ocupa en estos momentos es la que se designa en el esquema de Richards y Rodgers (1982) como diseño; a este elemento se le conoce también como metodología. Podemos decir que la metodología constituye el conjunto de criterios y decisiones que organizan, de forma global, la acción didáctica en el aula: papel que juegan alumnos y profesores, utilización de medios y recursos, tipos de actividades, organización de los tiempos y espacios, agrupamientos, secuenciación y tipo de tareas, etc.

En la actualidad la enseñanza de lenguas extranjeras camina hacia una generalización del enfoque comunicativo. Un enfoque en el que todo vale siempre que contribuya a acabar con la rigidez propuesta por el concepto de método. Podríamos incluso mantener que los derroteros son el desarrollo de marcos metodológicos eclécticos basados en la Psicología del aprendizaje, la investigación en Adquisición de Lenguas y la experiencia e intuición metodológica. La finalidad que estos enfoques persiguen es que el alumno aprenda a comunicarse en lengua extranjera, favoreciendo su uso instrumental, lo que implica adoptar un enfoque basado en la comunicación y en el desarrollo progresivo de la competencia comunicativa, para cuyo desarrollo la competencia procesual es de importancia clave.

La comunicación es un intercambio entre personas de conocimiento, información, ideas, opiniones o sentimientos. Para que la comunicación tenga lugar, lo

que se está comunicando debe de ser algo nuevo para el receptor, pues no tendría sentido participar en un acto interactivo si ambos participantes saben de antemano lo que su interlocutor va a decir. La comunicación se caracteriza por estar llena de sorpresas. Es, precisamente, este carácter de impredecibilidad lo que hace de la comunicación lo que ésta es, y por lo que es tan sumamente difícil preparar al alumno para la misma mediante el uso de métodos convencionales.

La comunicación hay que entenderla como el intercambio y negociación de información entre al menos dos individuos mediante el uso de símbolos verbales y no verbales. La comunicación presenta las siguientes características, según Canale (1983):

Es una forma de interacción social, por lo que se adquiere y se utiliza en la interacción social;

Supone un alto grado de impredecibilidad y creatividad en forma y mensaje;
Tiene lugar en diferentes tipos de discurso y contextos socioculturales;

Se ejecuta bajo condiciones psicológicas, en ocasiones, adversas (fallos de memoria, cansancio, distracciones ...);

Siempre cumple un propósito (promesa, petición, ofrecimiento ...); Supone contextos auténticos; y

Se juzga como un éxito o fracaso sobre la base de los resultados reales de la misma.

La metodología de la enseñanza del inglés ha evolucionado a través del tiempo y de forma especialmente rápida en los últimos años. De ahí que el término o concepto de método como una serie de técnicas esté cayendo en desuso y descrédito, mientras que el concepto de enfoque está cada día más extendido.

4.2.2 Didáctica de lenguas extranjeras

Cada teoría lingüística ha llevado a una concepción diferente del aprendizaje de lenguas, de forma que profesores y alumnos han sido inducidos a elegir de forma engañosa la nueva "receta mágica", la de moda, totalmente diferente de la anterior ya pasada de moda, la cual está inextricablemente destinada al mismo final; la "nueva

receta mágica" caerá en la crítica y el descrédito.

Se creía, pues, que de un modo u otro existía un método que serviría igualmente para todos los aprendices en todos los contextos, esta búsqueda obsesiva del método perfecto es lo que ha provocado lo que se ha dado en llamar el "efecto pendular". En la enseñanza de lenguas extranjeras, teorías gramaticales y métodos aparecen y desaparecen con una regularidad que nos permitiría hablar de monotonía. No obstante, recientemente algunos investigadores han observado y apuntado la idea de la no existencia, ni pasada ni futura, de un método perfecto. Los investigadores se están concentrando en el estudio de los procesos de aprendizaje, influencias sociales, factores individuales (motivación, aptitud, actitud, edad, etc...) es decir, en todos aquellos factores que determinan el éxito académico, con el objetivo de llegar a conclusiones pertinentes basadas en la realidad de cómo se aprende una lengua. Al mismo tiempo, muchos principios teóricos de métodos pasados están siendo revisados y valorados en la medida de su contribución a la enseñanza de lenguas extranjeras y, en algunas ocasiones, recuperados para la práctica docente de nuevo.

Siguiendo a Nunan (1990), hemos dividido los principales métodos y enfoques en cinco bloques, el primero y el último habiendo sido añadidos por nosotros:

1.- La tradición clásica. En este grupo incluimos aquellos métodos primeros en el sentido en que han llegado hasta nosotros, así incluiremos: el método de la traducción, el método directo y el llamado movimiento de reforma.

2.- La tradición psicológica. Aquí se incluyen métodos que toman como principal punto de partida teorías psicológicas del aprendizaje que, en una primera instancia, no fueron concebidas para explicar el aprendizaje/enseñanza de lenguas extranjeras.

3.- La tradición humanística. Métodos que ponen el énfasis en los factores afectivos y emocionales. Los proponentes de estos métodos creen que si los alumnos son estimulados a adoptar las actitudes, interés y motivación correctas el aprendizaje será, sin lugar a dudas, un éxito. Curran (1976) propone el denominado Community

Language Learning, Gattegno

(1972) Silent Way y Lozanov (1978) Suggestopedia.

4.- La tradición de la adquisición de lenguas. Métodos que reivindican estar basados en conclusiones de estudios empíricos en adquisición de lenguas.

5.- La tradición comunicativa. Enfoques desarrollados a partir del trabajo desarrollado por el Consejo de Europa: método funcional-nocional, enfoque comunicativo y enfoque por tareas.

4.2.3 La tradición comunicativa

Considerando que la asignatura Inglés Instrumental I se fundamenta en principios metodológicos enraizados en la tradición comunicativa, como así se expresa en la guía didáctica de la asignatura donde explícitamente se señala que la asignatura queda incorporada al proceso acreditativo de niveles de dominio de lengua extranjera expresados en el Marco Común de Referencia Europeo:

Previa aprobación por el Consejo del Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana y la Junta de Facultad de Filosofía y Letras (el 25 de septiembre de 2014 y el 7 de noviembre de 2014 respectivamente) esta asignatura se incorpora al proceso acreditativo de niveles de dominio de lengua extranjera expresados en el Marco Común de Referencia Europeo.

Creemos oportuno centrar la descripción de los criterios metodológicos en dicha tradición comunicativa.

Como el nombre ya expresa, el acercamiento comunicativo supone el utilizar la lengua como medio de interacción con la sociedad y como medio de relacionarse. El enfoque comunicativo subordina las leyes del lenguaje a su necesidad comunicativa, considerándola como el principio fundamental.

El lenguaje se utiliza entre las personas como medio para comunicar un mensaje. En consecuencia, el profesor debe de buscar ejercicios llenos de comunicación significativa; de aquí se deriva la gran importancia de la utilización de textos de interés para el alumno, y la utilización de un material auténtico con un lenguaje natural. Existen una serie una serie de aspectos que son de gran importancia en este enfoque:

a) El conocimiento de los alumnos a los que va destinado, su entorno social, familiar, de comunidad, etc., acompañado de otros factores como la personalidad, el carácter, aptitud, etc., e importantes factores como la edad y la capacidad de aprendizaje.

b) La necesidad de buscar ejercicios que favorezcan la espontaneidad comunicativa en el alumno, así como una comprensión interna del significado de esa lengua.

c) El conocimiento de las formas, funciones y significados es insuficiente.

El alumno tiene que aplicar estos conocimientos en la negociación de significados. Es mediante la interacción entre hablante y oyente que el significado se clarifica. Los alumnos son comunicadores, estos deben de involucrarse activamente en la negociación del significado, intentando entender y haciéndose entender.

Las funciones del lenguaje se enfatizan en mayor medida que las formas. El sistema lingüístico es un medio que ayuda al alumno. La programación se organiza, aunque no siempre, alrededor de una serie de funciones y nociones. Para cada función se pueden incluir varias formas. Las formas más simples se presentan en primer lugar, pero según avanzan los alumnos en conocimiento las funciones vuelven a aparecer y se introducen formas más complejas. Es importante en estos momentos de la exposición señalar la distinción entre programaciones funcionales/nocionales y metodología comunicativa, porque dicha diferencia es crucial. La aceptación de una selección y agrupación de contenidos funcional-nocional no garantiza una enseñanza comunicativa de la lengua. Una programación funcional-nocional no es sino un listado. Las funciones desarrollan la programación estructural incorporando un componente que es sensible a las necesidades comunicativas de los alumnos y les da unidades de comunicación y con una serie de formas lingüísticas para la expresión de las mismas. La diferencia reside simplemente en la forma en que los modelos son organizados. Pero la comunicación supone mucho más que el conocimiento de las

formas; y depende de un modo crucial de la habilidad para usar esos modelos de la forma apropiada en la situación adecuada. Una programación funcional considera la lengua desde un punto de vista pragmático más que desde una perspectiva descriptiva.

El rasgo principal del enfoque comunicativo reside en el hecho de que cada actividad realizada tiene un **propósito comunicativo**. Los alumnos deben de llegar a ser competentes comunicativamente. La competencia comunicativa implica la capacidad de usar la lengua adecuada a un contexto determinado. Para conseguir esto los alumnos necesitan conocimiento de las formas lingüísticas, significados y funciones. Tienen que saber que se pueden utilizar diferentes formas para realizar una misma función. Los alumnos deben ser capaces de escoger la forma más adecuada teniendo en cuenta el contexto para su propósito comunicativo, el papel de los interlocutores y han de estar en condiciones de negociar el significado. Según esto:

- Los alumnos deben trabajar las cuatro destrezas de manera integrada siempre que sea posible, aunque en determinados momentos se dé preponderancia a algún tipo de destrezas.
- La fluidez es el objetivo que se persigue, aunque sin descuidar la corrección. Se toleran los errores de forma, pues son considerados como parte natural del proceso.
- El profesor es un facilitador del aprendizaje. Su principal responsabilidad es la de establecer situaciones que fomenten el uso de la comunicación. En ocasiones es un co-comunicador.

Uno de los presupuestos básicos, ya mencionado anteriormente, mantiene que los alumnos estarán más motivados para estudiar una lengua extranjera porque sentirán que están aprendiendo algo útil. El profesor ha de fomentar y dar al alumno la oportunidad de expresar su propia individualidad al transmitir sus ideas y opiniones regularmente. Las actividades puramente comunicativas se caracterizan, pues, por:

- a) Respetar el vacío de información. Este existe cada vez que hay un intercambio

de información que la otra persona desconoce.

b) En la comunicación, el hablante puede elegir qué va a decir y cómo. Si una actividad es controlada de forma que los alumnos sólo pueden decir las cosas de una única manera, el hablante no tiene elección y el intercambio no es, por lo tanto, comunicativo.

e) La verdadera comunicación tiene un propósito. Así, un hablante puede evaluar si su propósito se ha realizado o no analizando la reacción de su interlocutor.

d) Uso, siempre que sea factible, de material auténtico.

Entre los diferentes métodos y enfoques comunicativos hay gran cantidad de solapamiento, y, en algunos casos, la diferencia se encuentra simplemente en una pequeña, aunque importante, evolución o cambio de énfasis, como es el caso del método funcionalnocial en el enfoque comunicativo.

En el enfoque comunicativo se distingue entre una versión "fuerte" y una versión "débil" (Howatt, 1984). La versión débil, la cual se ha generalizado durante la década de los ochenta, enfatiza la importancia de dar a los alumnos oportunidades de usar su inglés con propósitos comunicativos, se caracteriza también por intentar integrar dichas actividades en un programa más amplio de la enseñanza de la lengua. Para evitar que las actividades comunicativas se conviertan en actividades marginales, los esfuerzos se están encaminando a garantizar la relación de las mismas con los propósitos del curso según se especifican en el programa, de aquí la importancia de las propuestas de inclusión de aspectos semánticos y estructurales.

Por contra, la versión fuerte de la enseñanza comunicativa reivindica que la lengua se aprende mediante la comunicación, de forma que no es sólo cuestión de activar un conocimiento existente pero inerte de la lengua, sino de estimular el desarrollo del sistema lingüístico. Si la primera versión se podría describir como "aprender a utilizar" la segunda implica "utilizar el inglés para aprenderlo". Nos encontramos en la dicotomía "aprender a comunicar" frente a "comunicar para aprender".

La teoría del aprendizaje comunicativo mantiene, como hemos mencionado

anteriormente, que el principal objetivo de la enseñanza del lenguaje es la comunicación, y esta comunicación es también el medio para conseguir el fin. Los enfoques comunicativos han tenido un desarrollo en varias fases. La primera de ellas comprende el método funcional- nocional, seguida del enfoque comunicativo y posteriormente del enfoque por tareas, y, por último, el marco para la enseñanza del inglés como lengua extranjera desarrollado por Kumaravadivelu (1994), en el que se establece una propuesta metodológica basada en un pragmatismo cimentado en una serie de principios razonados como alternativa al concepto de método.

4.2.4 El concepto de competencia comunicativa

El término competencia comunicativa fue acuñado por Dell Hymes (1972), un sociolingüista que estaba convencido de que la noción de competencia lingüística de Chomsky (1965) era muy limitada. Según Hymes, la competencia comunicativa es el aspecto de nuestra competencia que nos capacita para interpretar y enviar mensajes y negociar significados interpersonalmente en contextos específicos. Para Savignon (1972), la competencia comunicativa es relativa, no absoluta, y depende de la cooperación de los participantes en un acto de comunicación. Desde esta perspectiva, no es una noción intrapersonal como mantiene Chomsky, sino una noción dinámica, interpersonal que sólo se puede examinar por medio de la actuación de dos o más individuos en el proceso de negociación del significado.

La investigación sobre la competencia comunicativa distinguió, pues, entre competencia lingüística y competencia comunicativa destacando la diferencia entre el conocimiento sobre reglas y formas gramaticales y el conocimiento que capacita a una persona para comunicarse funcionalmente.

4.2.4.1 Componentes de la competencia comunicativa

El concepto de competencia comunicativa, a su vez, incluye diferentes subcompetencias:

- La competencia gramatical, o capacidad de poner en práctica las unidades y reglas de funcionamiento del sistema de la lengua. Aquí se incluyen rasgos y reglas de

la lengua tales como el vocabulario, la formación de palabras, la formación de oraciones, la pronunciación, la ortografía y la semántica lingüística.

- La competencia discursiva, o capacidad de utilizar diferentes tipos de discursos y organizarlos en función de la situación comunicativa y de los interlocutores. En otras palabras, la manera cómo combinar formas gramaticales y significados para obtener un texto uniforme hablado o escrito en diferentes estilos. En la teoría del discurso, según Canale y Swain, la descripción del discurso más clara y directamente aplicable para la enseñanza de lenguas extranjeras es la de Widdowson (1978). Éste distingue entre cohesión y coherencia en el discurso hablado y escrito. La cohesión es un concepto relacional que se ocupa de cómo las proposiciones son unidas estructuralmente en un texto y cómo el significado literal de un texto es interpretado. Según Halliday y Hasan (1989) existen cuatro tipos principales de cohesión:

- referencia anafórica: el uso de pronombres para referirse a algo mencionado anteriormente.

- elipsis: omisión de un elemento gramatical que ha sido expresado anteriormente

- conjunciones: que supone el uso de conectores gramaticales temporales, adversativos....

- cohesión léxica: repetición directa del mismo término para referirse al mismo objeto más que el uso de diferentes términos para referirse al mismo objeto.

Por su parte, el término coherencia hace referencia al entramado y exposición lógica de ideas en el discurso, es decir, al significado del mismo.

- La competencia sociolingüística, o capacidad de adecuar los enunciados a un contexto concreto, atendiendo a los usos aceptados en una comunidad lingüística determinada.

El grado de adecuación de una frase se refiere a si es apropiada en significado y en forma. Apropiada en significado concierne el grado hasta el cual ciertas funciones comunicativas, actitudes e ideas se juzgan como adecuadas en una situación concreta.

Apropiada en la forma se refiere al grado en el que un significado dado es representado de forma verbal y/o no verbal adecuadamente en un contexto sociolingüístico. La competencia sociolingüística es crucial para interpretar el significado social de oraciones.

- La competencia estratégica, o capacidad para definir, corregir, matizar realizar ajustes en el curso de la situación comunicativa. Este componente está formado por estrategias de comunicación verbales y no verbales que pueden utilizarse por dos razones principales:

a) Para compensar lagunas en la comunicación debido a ciertas condiciones que limitan la comunicación o por una competencia insuficiente en una o más de las áreas de la competencia comunicativa.

b) Para resaltar la efectividad de la comunicación (discurso deliberadamente lento o suave para producir cierto efecto retórico).

4.2.4.2 Principios de la metodología comunicativa

Parece conveniente recordar que una metodología es más que una colección de actividades o técnicas, que requiere una serie de principios de acuerdo a unos procedimientos específicos, actividades y técnicas que puedan ser evaluados, relacionados y aplicados. Un método se realiza como un grupo de procedimientos: los procedimientos en sí mismos implican el uso de unas técnicas para asegurar su éxito.

Es difícil resumir los diferentes principios que engloba la metodología comunicativa, no obstante, podemos decir que destacan los siguientes (Littlewood, 1981; Morrow, 1981; Larsen-Freeman, 1986):

1.- Los procesos son tan importantes como las formas:

a) Principio del vacío de información: parece ser uno de los fundamentos en todo el área de la enseñanza comunicativa. En la vida real la comunicación tiene lugar entre varias personas, una de las cuales sabe algo que los demás desconocen. El propósito de la comunicación es "llenar" este vacío. El trabajo del profesor es asegurarse que las actividades que utiliza cumplen dicho requisito y motivar a los estudiantes a adquirir esta

información.

b) Elección. Todos los que participan en la comunicación hacen una elección entre lo que comunican y lo que no dicen. Esto lo entendemos no sólo a nivel de ideas sino también a nivel lingüístico. Es decir, el hablante alumno debe de poder elegir lo que va a decir y cómo.

c) Retroalimentación. Cuando entre dos hablantes hay un acto de comunicación, hay también un objetivo de alguna clase en sus mentes. La transmisión de ese propósito es una cuestión clave en la comunicación en el aula.

2.- El todo es mayor que la suma de las partes. Los objetivos de la clase se centran en los componentes de la competencia comunicativa y no se limitan a la competencia gramatical o lingüística.

3.- Los alumnos tienen que utilizar la lengua de forma productiva y receptiva en contextos no antes ensayados.

4.- Hay que ser consciente en todo momento de lo que se está haciendo. El enfoque de cada lección debería ser el aprender a hacer algo en lo que el alumno pueda estar interesado.

5.- Integración de destrezas. En la vida real las destrezas no suelen aparecer aisladamente, la enseñanza, pues, no debería transmitir la idea de que éstas aparecen de forma aislada en la lengua extranjera.

6.- Énfasis en el aprendizaje en contraposición a la enseñanza. La metodología comunicativa enfatiza la necesidad de considerar la parte de aprendizaje (el alumno) como la más importante, acentuando la necesidad de centrarse en la facilitación del aprendizaje mediante el desarrollo de la competencia procesual del alumno, es decir, enseñando a aprender.

7.- Para aprender, hacer. La educación es un asunto que no sólo concierne a la enseñanza, sino al aprendizaje en sí, es decir, al sujeto activo del aprendizaje: el alumno. Luego el aprendizaje debe de llegar a ser también responsabilidad del estudiante.

8.- Los errores no son siempre errores. Una de las críticas más repetidas hacia el enfoque

comunicativo es que induce al estudiante a cometer errores, particularmente en la gramática. La comunicación implica el uso de unas formas adecuadas y la adquisición de estos modelos es una parte central en el aprendizaje de la lengua. La instrucción es más eficaz si se enseñan estos modelos a través del uso. Es, pues, esencial destacar la necesidad de utilizar la lengua en el diseño y desarrollo del currículo.

9.- Fomento de la motivación y desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje. En la clase de Inglés se puede crear un ambiente en el que surjan situaciones espontáneas de comunicación para aprovechar cualquier oportunidad de conversación, porque ésta es en sí misma comunicativa. A los alumnos se les debe dejar actuar con naturalidad y espontaneidad para conseguir más efectividad en la conversación. Los temas de conversación deben ser de su interés, como un fiel reflejo de sus conversaciones personales.

10.- El input ha de presentarse contextualizado.

11.- Atención a la diversidad mediante la graduación de la complejidad de la tarea.

12.- Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Es conveniente fomentar la participación del alumno en la planificación de la instrucción, de manera que el alumno sea capaz de seguir aprendiendo una vez finalizado el período de escolarización.

4.2.4.3 Del Método Funcional-Nocional al Enfoque Comunicativo

El método funcional-nocional surgió del trabajo encargado por el Consejo de Europa. Este método surge de un intento de clasificar una lengua teniendo en cuenta lo que un hablante desea hacer con la lengua (funciones) o según los significados que se desea transmitir (nociones). En los enfoques comunicativos el conocimiento de las estructuras y vocabulario es importante, pero la preparación para la comunicación es incompleta si sólo nos ocupamos de estos aspectos. Cuando nos comunicamos, utilizamos la lengua para realizar ciertas funciones tales como, discutir, pedir información, comparar, pedir disculpas, convencer, prometer, etc. Estas funciones se desempeñan dentro de un contexto. Un hablante elegirá una determinada forma para transmitir su mensaje considerando su intención, su estado emocional, la persona a

la que lo dirige y su relación con la misma. Una de las confusiones existentes con el método funcional/nocional es que la especificación de objetivos funcionales asegura la adopción de una metodología comunicativa. Esta confusión entre el terreno de la programación y el de la metodología llevó a que las expectativas sobre el método se viesen frustradas y, en consecuencia, a la propuesta del enfoque comunicativo, es decir, a que sobre la base de una programación funcional/nocional se incluyese una metodología comunicativa.

Puesto que la comunicación es un proceso, no es suficiente para un aprendiz obtener conocimiento de las formas de la L2. Es aquí dónde podemos mantener que se produce el cambio de rumbo hacia el enfoque comunicativo propiamente dicho. Para la comunicación es necesario que la práctica sea significativa e intente emular los usos que de la lengua se hacen en el mundo real. Las principales características de este método comunicativo las podemos resumir en los siguientes apartados:

El aprendizaje tiene lugar cuando el contenido de la unidad y el programa junto con las actividades tienen en cuenta las necesidades y experiencias de los alumnos.

La motivación del alumno es primordial en la adquisición de conocimiento y destrezas.

El aprendizaje es más eficaz cuando la presentación y la práctica de los elementos de la lengua son significativos mediante su uso en situaciones de la vida real.

EL alumno debe de ser un participante activo en el proceso de aprendizaje. La programación es cíclica o espiral. El mismo elemento se estudia con mayor profundidad en niveles sucesivos de complejidad.

La programación se divide en unidades o módulos que, a su vez, se dividen en lecciones. Las funciones que el alumno necesite se convierten en el eje central de la clase.

4.2.4.4 Enfoque Basado en Tareas

Podemos definir un enfoque basado en tareas como aquel que intenta organizar y presentar lo que se ha de conseguir con la enseñanza y el aprendizaje en términos de cómo un alumno se involucra en el desarrollo de su propia competencia comunicativa, la forma en que aprende y se comunica, acometiendo el desempeño de una serie de tareas.

El término tarea ha sido definido de diversas formas. Long (1985:89) define la tarea como "el trabajo acometido por uno mismo o por otros, libremente o por una recompensa". Para Breen (1987:23) "una tarea es cualquier esfuerzo de aprendizaje lingüístico y estructural que tiene un objetivo particular, contenido apropiado, un procedimiento especificado y una gama de resultados para aquellos que acometen la tarea". Una tarea es, según Nunan (1989),

A piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right.

La organización de la clase por tareas tiene que considerar:

- a) La capacidad del alumno para imponer orden en el nuevo conocimiento adquirido y las capacidades necesarias.
- b) La capacidad inicial del alumno para desarrollar su propia competencia comunicativa.

El proceso es prioritario. Un sílabus procesual se caracteriza por:

- Centrarse en el desarrollo de la competencia subyacente en la corrección, adecuación y significatividad dentro de las actividades y acontecimientos. Una estructura se aprende mejor cuando el énfasis está en el significado. Centrados en el proceso, no en el producto.

- Integran el conocimiento comunicativo y el uso de las capacidades.
- Tienen la coherencia suministrada por las necesidades comunicativas de los

aprendices y por el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Para Candlin y Murphy (1987), las tareas materializan un currículum en miniatura. Contienen la información lingüística, información y proceso de una actividad de aprendizaje, dentro de un procedimiento que puede ser explícito. El currículum es una constelación de tareas, de mini-currícula, por lo que ofrece una respuesta flexible al aprendizaje de la lengua. Los enfoques por tareas reivindican presentar y organizar la actividad docente y de aprendizaje en términos de cómo un aprendiz puede utilizar su competencia comunicativa cuando realiza una serie de tareas. Este enfoque muestra una preocupación por el cómo aprender y por cómo comunicarse. Es una representación de cómo la comunicación y el aprender a comunicarse pueden acometerse en la situación específica del aula.

Dentro de este enfoque es posible distinguir diferentes tipos de tareas:

- a) Tareas de aprendizaje, las cuales a través de la práctica controlada pretenden que el alumno adquiera dominio en determinadas destrezas lingüísticas, en la gramática, vocabulario, etc.
- b) Tareas precomunicativas, cuyo propósito es capacitar al alumno para reaccionar y hacer frente a los diferentes tipos de input.
- c) Tareas comunicativas, las cuales permiten la práctica comunicativa auténtica.

Tarea, por lo tanto, se refiere a la gama de planes de trabajo que tienen el propósito general de facilitar el aprendizaje de una lengua - desde un simple ejercicio hasta una compleja actividad.

Por lo que respecta a nuestro caso concreto, las tareas y proyectos forman parte integral de la asignatura Inglés Instrumental I, tal y como consta en su guía docente.

Durante el curso, en el periodo de grupos reducidos, comprendido entre las semanas 10-15, los alumnos realizan presentaciones de forma individual, en parejas o en pequeños grupos de tres sobre temas de su elección, propios de sus estudios de grado

como, por ejemplo, aprendizaje de una lengua extranjera, autores de la literatura inglesa y norteamericana, aspectos culturales de los países de habla inglesa, etc.

Los alumnos presentan sus trabajos en clase comentándolos por un periodo de 15 a 20 minutos, posteriormente hay un pequeño debate donde el resto de la clase participa con preguntas y comentarios.

Por otro lado, en el campus virtual de la asignatura, los alumnos envían diversas tareas relacionadas con el desarrollo de las clases: archivos de audio, vídeos, podcasts, blogs, wikis, seminarios en línea, investigaciones sobre temas iniciados en clase y ampliados por los alumnos, comentarios sobre noticias, en televisiones y en prensa escrita, inglesas, americanas y de otros países de habla inglesa etc.

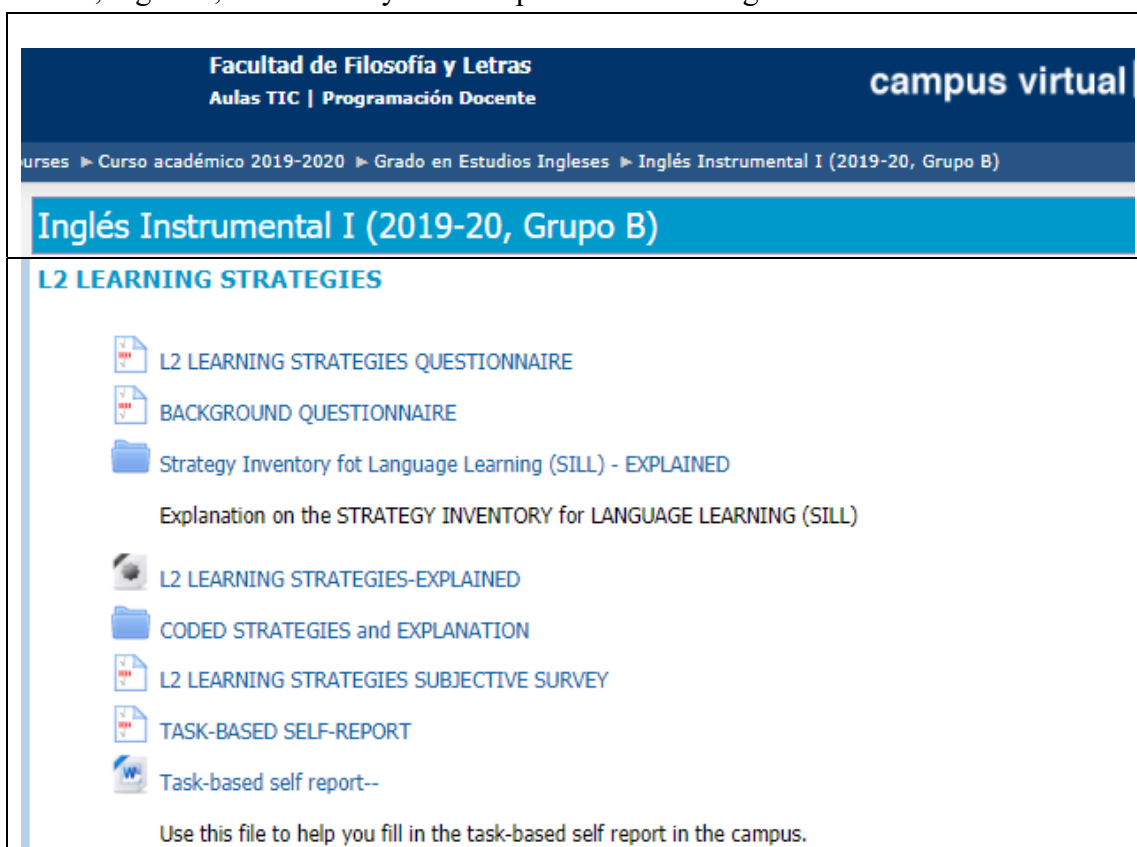


Fig. 4.3 Gráfico del campus virtual de la asignatura.

La figura siguiente refleja diversas tareas en el marco de uno de los proyectos realizados durante el curso académico 2014/15 por estudiantes universitarios en el marco de una investigación sobre el aprendizaje del inglés en el nivel de enseñanza secundaria, para ello recogieron datos por medio de cuestionarios y entrevistas a los alumnos del centro escolar:

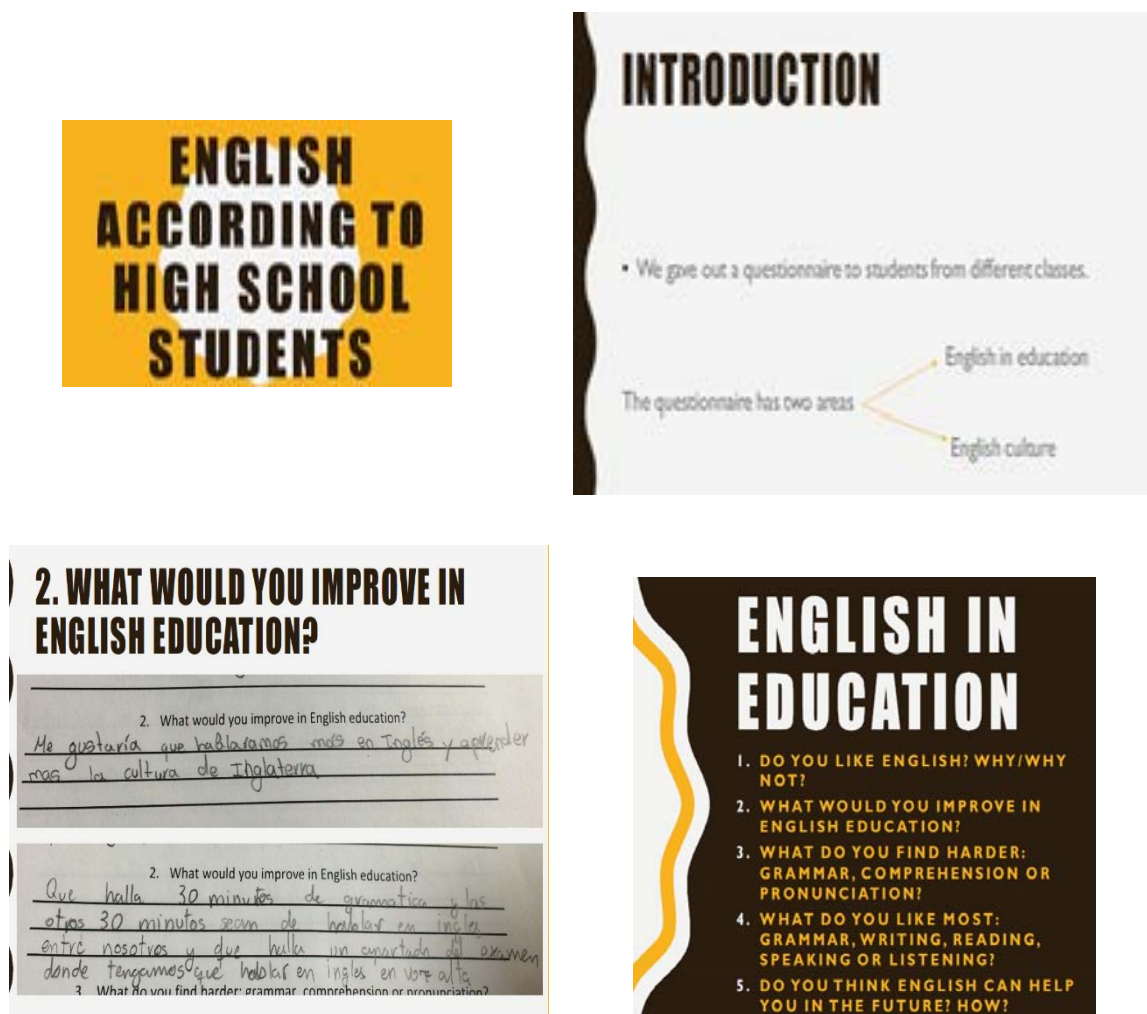


Fig. 4.4 Gráfico de tareas realizadas por estudiantes.

Finalmente, podemos concluir este apartado sobre los enfoques comunicativos señalando que el principio del texto coherente y conectado se ha ampliado y extendido al concepto de discurso. En sus últimos desarrollos existe un esfuerzo por incorporar nuevos descubrimientos sobre cómo aprende el ser humano. Asimismo, un gran logro, desde nuestra perspectiva, ha sido la aparición del concepto de enfoque, el cual permite asimilar o recuperar todas las técnicas que puedan ser útiles en el aula, con lo que el

concepto de método y la búsqueda del método perfecto están siendo superados.

4.2.5 El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)

Tal y como se ha indicado en el apartado 4.4.1, dado que el nivel de la asignatura está enmarcado en el Marco Común Europeo de Referencia, consideramos oportuno abordar dicho marco en su contexto metodológico.

Según la definición ofrecida por el Diccionario Virtual del Instituto Cervantes, El *Marco Común Europeo de Referencia*⁶³ (conocido con las siglas *MCER*) es un proyecto que se inscribe dentro de la política lingüística del Consejo de Europa, institución europea que tiene, entre sus objetivos, los siguientes:

Proteger y desarrollar la herencia cultural y la diversidad de Europa como fuente de enriquecimiento mutuo entre los diversos pueblos europeos.

Facilitar la movilidad de los ciudadanos, así como el intercambio de ideas.

Desarrollar un enfoque de la enseñanza de las lenguas basado en principios comunes para todas las lenguas de Europa.

Promover el plurilingüismo.

Tras la Segunda Guerra Mundial, era imprescindible reconstruir Europa, no solo en la esfera de lo económico, sino también en la de lo cultural y educativo. La primera organización europea que se embarcó en este proyecto fue el Consejo de Europa, fundado en 1949. El objetivo era que la diversidad lingüística y cultural de Europa fuese entendida como una riqueza y no como un obstáculo para la comunicación entre los diferentes pueblos europeos. La *comunicación* pasó a ser, por consiguiente, lo fundamental para el Consejo de Europa en el campo de las lenguas.

Según indica la publicación en español del Instituto Cervantes (2002), el *MCER* se ha elaborado con el fin, entre otros, de ofrecer una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación. El enfoque adoptado en el documento se centró, en sentido general, en la acción. Un enfoque

⁶³ Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MECD-Anaya. Madrid 2002. La versión en inglés y en francés del Consejo de Europa es del 2001.

orientado a la acción implica directamente la consideración de los usuarios de la lengua y, por tanto, de los alumnos como agentes sociales; miembros integrantes de una sociedad que se ven envueltos en una serie de tareas de todo tipo, no exclusivamente lingüística, que se sitúan en entornos específicos y en contextos concretos, y que se hallan determinados por circunstancias particulares.

Aunque el enfoque del uso de la lengua está definido de una forma clara y nítida en diversas partes del documento, el Marco de referencia no toma partido en cuanto a qué metodología concreta usar para ejercer la práctica docente. El documento presenta, no obstante, distintas opciones y plantea que los profesionales del campo de la enseñanza de lenguas seleccionen la metodología que consideren más adecuada de acuerdo con las necesidades de los aprendices y de los objetivos que hayan determinado en sus programas y currículos.

Los niveles comunes que establece el Marco de referencia parten de una división inicial en tres niveles: A, B y C. El nivel A del Marco de referencia podría corresponderse con el nivel inicial de los sistemas tradicionales, y los niveles B y C, con los niveles intermedio y avanzado respectivamente. La novedad radica, no obstante, en la subdivisión de cada uno de estos tres amplios niveles en dos, hasta configurar el sistema completo de seis niveles que constituye la dimensión vertical del enfoque adoptado, el Marco de referencia opta por la subdivisión en dos de cada uno de los clásicos niveles básico, intermedio y avanzado. Para el Marco de referencia, queda dividida en seis fases la franja espacio-temporal que ocupa el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera:

1. Acceso (*Breakthrough*), que se corresponde con lo que Wilkins (1978) denominó en su propuesta *dominio formulario*, y Trim (1978), en la misma publicación, *introdutoria*.
2. Plataforma (*Waystage*), que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
3. Umbral (*Threshold*), que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.

4. Avanzado (Vantage), que refleja la tercera especificación de contenidos del Consejo de Europa, nivel que Wilkins ha descrito como *dominio operativo limitado* y Trim como la *respuesta adecuada a las situaciones normales*.
5. Dominio operativo eficaz (*Effective Operational Proficiency*), que Trim denominó *dominio efectivo* y Wilkins *dominio operativo adecuado*. Este nivel representa un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas de trabajo y de estudio.
6. Maestría (*Mastery*), denominado por Trim *dominio extenso* y Wilkin *dominio extenso operativo* se corresponde con el objetivo más alto de los exámenes en el esquema adoptado por ALTE, *Association of Language Testers in Europe*. Se podría ampliar para que incluyera la competencia intercultural más desarrollada que se encuentra por encima de ese nivel y que consiguen muchos profesionales de la lengua.

En términos generales, la descripción de cada uno de los niveles comunes de referencia puede hacerse de forma específica y pormenorizada, o de una manera global, según los fines que se persigan.

El Marco de referencia ofrece una descripción global orientativa que resultará muy útil a aquellos usuarios que no son especialistas del ámbito de la enseñanza de lenguas, incluidos los propios alumnos, que podrán hacerse una idea general de qué se aprende en cada uno de los niveles. A continuación, se ilustra la descripción global de los niveles comunes propuestos por el Marco de referencia (2002) para caracterizar el progreso en el dominio de la lengua.

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para enunciar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especificación. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
Usuario básico		

Fig.4.5 Cuadro de la descripción global de niveles comunes del MCER (2002).

El MCER tiene dos dimensiones, una vertical y otra horizontal.

1. Dimensión horizontal

Según se indica en el Diccionario Virtual del Instituto Cervantes, la dimensión horizontal en la que se ensamblan los niveles comunes de referencia incluidos en la escala vertical la constituyen las categorías generales que describen el uso de la lengua y la habilidad del alumno para utilizarla, es decir, las competencias que el alumno pone en funcionamiento para emplear eficazmente la lengua que está aprendiendo y para conseguir comunicarse en esa lengua extranjera. En la clasificación de los parámetros o categorías desde las que se puede describir el uso de la lengua y la habilidad del alumno para utilizar destacan:

■ **El contexto de uso de la lengua:** el conjunto de acontecimientos y de factores situacionales que rodean a una persona, al alumno en este caso, y en el que se dan los actos de comunicación de los que es protagonista. A su vez, dentro de este contexto de uso, hay que tener en cuenta los ámbitos en los que puede actuar el alumno como agente social (el ámbito educativo, el profesional, el público y el personal), las situaciones externas que surgen en el momento de la comunicación, las condiciones y restricciones que influyen en la comunicación (condiciones físicas para el habla y para la escritura, condiciones sociales, presiones en cuanto al tiempo, etc.) así como el propio contexto mental del alumno (sus condiciones físicas y psíquicas, tales como su capacidad de prestar atención, su intención comunicativa, su propio estado de ánimo, etc.) y el contexto mental del interlocutor.

- **Las actividades comunicativas de la lengua:** el conjunto de actividades de lengua de carácter comunicativo que pueden llegar a darse, es decir, actividades comunicativas de expresión oral y escrita, de comprensión oral, escrita y audiovisual, de interacción oral y escrita y de mediación en la comunicación.
- **Las estrategias que se utilizan en las actividades comunicativas de la lengua:** las líneas concretas de acción que el alumno emplea intencionadamente al abordar la actividad comunicativa en cuestión con el fin de obtener los mejores resultados en la comunicación. Las estrategias resultan de aplicar los cuatro principios metacognitivos de planificación, ejecución, control y reparación en cada una de las actividades

comunicativas mencionadas anteriormente.

- **Las competencias del alumno:** el compendio de conocimientos, destrezas y características particulares de un determinado alumno que hacen posible que pueda llevar a cabo una serie de acciones, comunicativas y no comunicativas. Las competencias generales quedan estructuradas, en el Marco de referencia, en el conocimiento declarativo (el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la conciencia intercultural), las destrezas y habilidades (prácticas e interculturales), la competencia existencial (actitudes, motivaciones, valores, creencia, estilos cognitivos, factores de personalidad), la capacidad de aprender (la habilidad para reflexionar sobre la lengua como sistema, sobre el sistema fonético y sobre la comunicación las destrezas de estudio y de análisis y descubrimiento). Las competencias comunicativas se dividen, a su vez en competencias comunicativas lingüísticas (competencias léxica, gramatical, semánticas, fonológica, ortográfica y ortoépica), competencias comunicativas sociolingüísticas (las normas de cortesía, las diferencias de registro, el dialecto y el acento, etc.) y competencias comunicativas pragmáticas (la competencia discursiva y la competencia funcional).
- **Los procesos comunicativos de la lengua:** la secuencia de acciones que el alumno tiene que realizar con destreza para llevar a cabo la comunicación oral y escrita. Se incluyen la planificación, los procesos de comprensión, expresión e interacción, y el seguimiento y control.

Los tipos de texto entendidos como cualquier secuencia de discurso, tanto hablado como escrito, que interviene en la realización de una actividad comunicativa.

Expresión o producción	Oral Escrita
Comprensión o recepción	Oral Escrita Audiovisual
Interacción	Oral Escrita
Mediación	

Como puede observarse, junto con las tradicionales destrezas de comprensión y expresión, el Marco Común de Referencia incluye dos nuevas actividades y estrategias: las de interacción y las de mediación. La otra novedad la constituye la incorporación de la comprensión o recepción audiovisual que especifica el tipo de actividad a la que el alumno se enfrenta cuando se le presenta información que oye y ve al mismo tiempo, como es el caso de la información procedente de vídeo, televisión, Internet, cederrón, etcétera.

La descripción de las competencias comunicativas de la lengua y la de las competencias generales de cualquier individuo completan la dimensión horizontal que establece los parámetros de uso de la lengua.

La definición de unas competencias generales constituye la mayor novedad que aporta el Marco Común de Referencia. El documento identifica, de este modo, una serie de competencias que, aunque no se relacionan directamente con la lengua, son imprescindibles a la hora de realizar cualquier acción, incluidas todas aquellas que precisen el uso de la lengua.

Las **competencias generales** de cualquier individuo quedan estructuradas en el Marco Común de Referencia en cuatro categorías:

1. **Saber.** Conocimiento declarativo: conocimiento del mundo (lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos), conocimiento sociocultural (la vida diaria, condiciones de vida, las relaciones personales, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y rituales, etc.) y la conciencia intercultural (el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el "mundo de origen" y el "mundo de la comunidad objeto de estudio").

2. **Saber hacer.** Las destrezas y habilidades prácticas (profesionales, sociales) e interculturales (cumplir el papel de intermediario cultural).

3. **Saber ser.** Competencia existencial: actitudes, motivaciones, valores, creencia, estilos cognitivos, factores de personalidad.

■ **Saber aprender.** Capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los existentes, modificando estos cuando sea necesario:

- habilidad para reflexionar sobre la lengua como sistema, sobre el sistema fonético y sobre la comunicación.
- las destrezas de estudio y de análisis y descubrimiento (heurísticas y de investigación)

Por su parte, las **competencias comunicativas** se dividen en competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas.

La siguiente tabla expone los niveles correspondientes. Puede usarse por profesores y, también, como autoevaluación por los estudiantes.

Tabla integrada de los diferentes niveles

	Escribir	Hablar		Comprender	
	Expresión escrita	Expresión oral	Interacción oral	Comprensión de lectura	Comprensión auditiva
C2	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz, que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.
C1	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas,	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas,	Comprendo discursos extensos incluso con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.

C1	redacciones e informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Seleccione el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.		opiniones con precisión y relaciones mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes	aunque no se relacionen con mi especialidad	
B2	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones e informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyan o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que doy a determinados hechos y experiencias.	Presento Descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé aplicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo formar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.
B1	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia	Sé desenvolverse en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esta lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos

B1		o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.	pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales)		programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.
A2	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieran un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Se encuentran información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.
A1	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que he dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidades inmediatas y asuntos muy habituales.	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo, las que han en letreros, carteles y catálogos.	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.

Fig. 4.6 Tabla integrada de los diferentes niveles del MCER (2002).

Como conclusión en este apartado, cabe indicar que a lo largo del periodo docente en la asignatura, dentro del marco comunicativo que hemos desarrollado anteriormente y tomando como base la importancia de las estrategias de aprendizaje en la lengua extranjera, hemos promovido en nuestros alumnos de Inglés Instrumental I el

desarrollo de destrezas y el aprendizaje de estrategias y habilidades que les hacen conscientes de lo que saben y de lo que es necesario aprender como: la observación visual y auditiva, la memoria a través de la repetición, la concentración y la reflexión en el trabajo, la capacidad de elegir y opinar por ellos mismos, la organización y el método a través de las rutinas, la disciplina y los hábitos de estudio para la consecución de las metas y logros. Reflexionando sobre el propio aprendizaje han identificado cómo aprender mejor y que estrategias los hacen más eficaces favoreciendo la autonomía e iniciativa personal, así como la toma de decisiones racional y críticamente. En síntesis, hemos alentado en los alumnos una toma de conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos.

Consideramos que el aprendizaje de una lengua extranjera se rentabiliza enormemente si se incluyen contenidos directamente relacionados con la reflexión sobre el propio aprendizaje, identificando cómo aprenden mejor y qué estrategias los hacen más eficaces. Esto comporta la conciencia de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje como la atención, la concentración, la memoria, la comprensión, la expresión lingüística y la motivación del logro entre otras.

4.3 LAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN Y LA INFORMACIÓN.

4.3.1 Definición. Finalidad.

De acuerdo con Sicilia Urban y García Barriocanal (2009:11) el término tecnologías de la información y comunicación (TIC) "se utiliza habitualmente para definir el conjunto de principios científicos y tecnológicos que permiten desarrollar, potenciar y mejorar el uso y manejo de la información, así como la comunicación de la misma entre distintos sistemas."

Las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen la posibilidad de comunicarse en tiempo real con cualquier parte del mundo y también el acceso sencillo e inmediato a un flujo incesante de información que aumenta cada día. El conocimiento de una lengua extranjera ofrece la posibilidad de comunicarse utilizando las nuevas

tecnológicas creando contextos reales y funcionales de comunicación. Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información y transformarla en conocimiento

Estas tecnologías se basan en las posibilidades de los ordenadores, han absorbido las tecnologías de la imagen (diapositivas, vídeo, televisión) y del sonido (palabra, música, efectos especiales) creando nuevos entornos multimedia y se han universalizado con la red Internet. El elemento clave de evolución y desarrollo de las TIC es Internet y sus correspondientes aplicaciones: correo electrónico, páginas web, blogs y wikis, redes sociales, foros y chats, etc.

Fandos Garrido (2009:80) da una serie de razones sobre la utilidad de las TIC en la educación:

a) Razones de necesidad social. 1.

Internet tiene unas características que no pueden ser ignoradas en clase:

- Internet es una inmensa fuente de información global.
- Internet se está convirtiendo en un medio de comunicación mundial, junto con el teléfono y la televisión.
- Internet es un lugar de publicación de fácil y económico acceso, junto con la imprenta.

2. Las TIC posibilitan una formación integral en: ~

- Competencia específica: conocimientos teóricos, habilidades prácticas.
- Competencia personal: disposición para aprender, confianza, autonomía...
- Competencia social: capacidad para comunicarse, trabajo en equipo...
- Competencia de métodos: capacidad para seleccionar y organizar información.
- Competencia de acción: capacidad de organización y puesta en práctica.

b) Razones prácticas y de psicología del aprendizaje

- La adquisición de información se ha simplificado mucho gracias a Internet, tanto para alumnos como para profesores.

- La motivación y la actividad de los alumnos para la resolución de tareas con la ayuda de las TIC es considerablemente más alta que en la clase frontal.

- La información buscada y trabajada por uno mismo se retiene durante más tiempo.

- La presentación de los propios trabajos en Internet exige trabajar más concentrado y motiva, generalmente, de manera especial.

Las tecnologías de la Información y Comunicación permiten la comunicación al instante con cualquier parte del mundo y también la posibilidad de acceder fácilmente y al instante a un flujo de información que no cesa de incrementarse de forma continua.

Permiten, por tanto, la posibilidad de construir contextos reales de comunicación, usando estrategias para buscar, conseguir, procesar y transmitir información y transformarla en conocimiento.

Según el *Manual para los ciudadanos del Ágora* (2005), el Informe Universidad 2000 de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) aconseja que, respecto al uso de las TIC, las universidades accedan al entorno de la educación a distancia, combinando la docencia presencial con tramos de docencia virtual.

A ese respecto, Bricall (2000: 453) indica:

No parece que, en el futuro, la tecnología en la educación superior vaya a plantear una creciente sustitución de las funciones del profesorado, sino que más bien se imponga un tipo de enseñanza mixta - presencial y no presencial – en la que la tecnología tenga un papel esencial.

En el mencionado informe se subrayan también las ventajas que las TIC pueden ofrecer en las áreas de la investigación y la enseñanza, junto con los procesos de organización.

En cuanto a la investigación, destaca la posibilidad de comunicación inmediata entre investigadores, con independencia de la distancia, favoreciendo particularmente:

- Un aumento de la capacidad de trabajo teórico y empírico
- Un incremento de la colaboración internacional
- Una mayor interdisciplinariedad

En el área de la enseñanza posibilita:

- Una mejora en la interacción entre alumnos y profesores

- La continua comunicación entre estudiantes
- Una mejora del aprendizaje al hacer uso de simuladores
- El perfeccionamiento de competencias y de habilidades prácticas
- La posibilidad de retroalimentación en la comunicación entre los alumnos
- El acceso de una forma fácil de los estudiantes a los recursos educativos

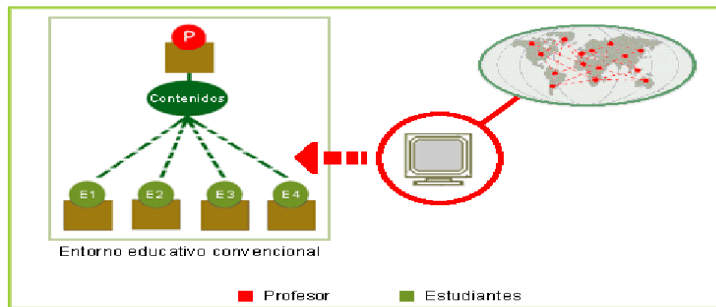


Figura 4.7 Gráfico de Estrategias Didácticas para el uso de las TIC en la Docencia Universitaria Presencial. Fuente: *Manual para los ciudadanos del Ágora. Barcelona - Valparaíso* (2005).

Plata, P.⁶⁴ (2009) acuña el término *experTICia* a la categoría de una persona competente en las nuevas situaciones de formación surgidas en la revolución de las TIC, situaciones a las que cualquier sistema educativo de calidad debe afrontar satisfactoriamente.

La “experticia”, según su creador, supone unas competencias vinculadas con el hardware y el software; otras con los contenidos de la información y las comunicaciones; y otra de orden superior que conecta las dos anteriores. Las primeras suponen un conocimiento de los elementos fundamentales de las TIC y la capacidad en el uso de sus diferentes herramientas.

⁶⁴ <http://www.eduteka.org/PorQueTIC.php>

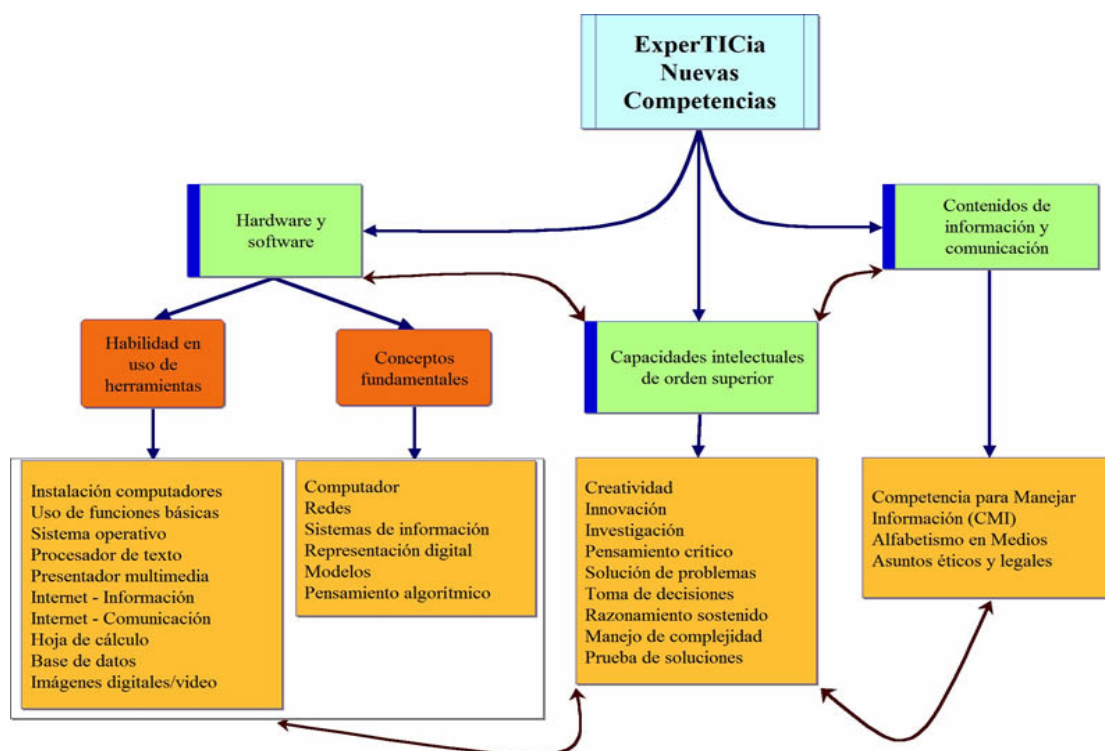


Figura 4.8 Gráfico sobre competencias TIC ExperTICia. Fuente: Plata, P. (2009).

4.3.2 Herramientas TIC

Actualmente, las denominadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) presentes en todas las áreas de nuestra sociedad han influido enormemente en el campo educativo. En este sentido, en las últimas décadas el aprendizaje de segundas lenguas se ha visto favorecido por desarrollo de métodos de comunicación utilizando estas modernas herramientas informáticas. Por otro lado, la necesidad y el deseo de contacto con los usuarios del idioma de destino hacen que los profesionales de este campo busquen nuevas oportunidades de interacción en el aprendizaje colaborativo en línea o en el aprendizaje de idiomas asistido por dispositivos móviles (Demouy y Kukulska-Hulme, 2010; Jung, 2015; Wen-Chi, Chen Hsieh y Yang, 2017).

En este sentido, el teléfono móvil es uno de los medios que ha sido objeto de atención por parte de la investigación tecno-educativa y en el cual hay depositadas más expectativas en relación con el aprendizaje de segundas lenguas (Orhon, Duman y Gedik, 2014; Bradley et al., 2017; Elaish et al., 2017; Liu, Chen y Hwang, 2018).

A este respecto, cabe destacar los estudios de Krashen (2014) y Munday (2016) que han tratado la utilización de la aplicación Duolingo⁶⁵, creada para el aprendizaje de segundas lenguas.

Por otro lado, según Correa y Juan de Pablos (2009) las TIC se han convertido en herramientas fundamentales para el desarrollo del aprendizaje dando lugar a nuevas herramientas en el entorno educativo tanto en plataformas virtuales y aplicaciones para móviles, resaltando entre ellos la aplicación de evaluación instantánea Kahoot⁶⁶.

Wang y Lieberoth (2015) argumentan que la aplicación Kahoot ofrece una nueva forma de respuestas donde su centro fundamental es la motivación y participación del estudiante en un contexto lúdico.

En esta línea, García-Aretio (2016: 18) recalca la importancia del juego no solo en los niños, sino «también [en] los adultos [que] completan sus vertientes de seres pensantes y productores con la de seres que juegan y se entretienen». Debemos entonces aprovechar las posibilidades lúdicas que nos ofrecen las nuevas tecnologías.

Entre las herramientas TIC tradicionales más usadas se incluyen las siguientes:

Web 1.0.

Navegación por páginas web, correo electrónico, buscadores de datos e información. La web se utiliza de manera *individual*, para obtener información, comercializar productos y establecer comunicación con personas en distintas partes del mundo. La web 1.0 es esencialmente de lectura, los contenidos son generados por editores o webmaster.

Web 2.0⁶⁷.

⁶⁵ Plataforma web creada por von Ahn et al. (2011) para el aprendizaje de idiomas, con más de 100 millones de descargas en Google Play en 2020.

⁶⁶ Plataforma para dispositivos móviles diseñada por Brand et al. (2013) que permite la creación de cuestionarios de evaluación y el aprendizaje lúdico dentro del aula.

⁶⁷ El término *Web 2.0* está asociado usualmente con Tim O'Reilly debido a la referencia hecha en la conferencia O'Reilly Media Web 2.0 en el año 2004.

El término fue utilizado para referirse a una segunda generación en la historia del desarrollo de tecnología Web basada en *comunidades de usuarios* y una gama especial de servicios, como las redes sociales, los blogs, los wikis o

Participación en foros, chats y redes sociales, creación y mantenimiento de blogs y de wikis, utilización de plataformas virtuales en actividades de aprendizaje (eLearning). La web 2.0 es de lectura y escritura; los contenidos son de ida y vuelta: el editor o webmaster puede incluirlo, pero el usuario también y el resto de los usuarios intervienen generando nuevas interacciones.

De acuerdo con Bartolomé (2009)⁶⁸, se da el nombre de web 2.0 a "una nueva generación de servicios y aplicaciones web en línea que facilitan la publicación, el compartir y la difusión de contenidos digitales, que fomentan la colaboración y la interacción en línea y que ofrecen unos instrumentos que facilitan la búsqueda y la organización de la información en línea."

Aplicaciones y servicios propios de la denominada web 2.0 son: los blogs, los wikis, los foros y chats, los nuevos motores de búsqueda especializados en escanear la "blogosfera" según palabras clave, etiquetas o *tags* dadas por los propios usuarios, redes o sitios sociales, comunidades de contenidos en las que el énfasis de sus componentes se centra más en compartir contenidos o información en lugar de "hacer contactos", mundos virtuales, aplicaciones en la web en lugar de utilizar las del escritorio.

A continuación, se comentan algunas de estas realidades:

Foros y chats.

Numerosas páginas web incluyen foros sobre diferentes temas y en los que participan con sus opiniones e informaciones personas de todas las edades. Pueden ser abiertos o bien, incluidos en plataformas o redes sociales a los que se accede a través de un registro; la comunicación en los foros es asíncrona, mientras que, en los chats, es síncrona (al mismo tiempo o en tiempo real) y se realizan con aplicaciones específicas. Las posibilidades de estas herramientas en la educación son muy importantes en la expresión de opiniones, en la comunicación de informaciones y saberes propios y en la

las folcsonomías, que fomentan la colaboración y el intercambio ágil y eficaz de información entre los usuarios de una comunidad o red social.

⁶⁸ En el prólogo del libro Grané, Mariola y Willem, Cilia (eds.): Web 2.0: nuevas formas de aprender y participar. Ed. Laertes, Barcelona. 2009. pp. 31-32.

elaboración conjunta y colaborativa del conocimiento.

Redes sociales.

Son formas de interacción social entre personas, grupos e instituciones, que se identifican con unas necesidades y problemas similares y que se organizan para potenciar sus recursos. Son sistemas abiertos y en construcción permanente, pues un miembro puede aportar otros a la red. Redes como Facebook o Xing son muy conocidas, aunque tienen algunos inconvenientes como son la falta de seguridad y confidencialidad de los datos que cada cual incluye en la red. En el campo educativo se pueden organizar redes dedicadas al intercambio de contenidos y a la producción colaborativa.

Blogs y wikis.

Estas herramientas son de gran utilidad en educación pues suponen un sistema fácil y accesible para la publicación en Internet de diferentes contenidos. La definición que la wikipedia da del blog (*weblog* o bitácora) es: "sitio web donde se recopilan cronológicamente mensajes de uno o varios autores, sobre una temática o a modo de diario personal.

Comparten elementos comunes, como una lista de enlaces a otros *weblogs*, un archivo de entradas anteriores, enlaces permanentes para que se pueda citar una anotación o una función para añadir comentarios".

En el *blog* se pueden incluir textos, imágenes, vídeos, *powerpoint*, se puede organizar su contenido a través de fechas y, mejor aún, con etiquetas o palabras/expresiones clave. En los blogs es muy importante la posibilidad de escribir comentarios por parte de los usuarios y así conseguir la interacción.

Un *wiki* es una aplicación web que permite visualizar online un conjunto de páginas que los usuarios pueden editar y crear nuevas páginas; es una construcción colectiva: se puede leer y se puede modificar. Los wikis se pueden emplear como escenarios y entornos donde los alumnos realizan colaborativamente sus trabajos y proyectos. Un ejemplo muy conocido de una realización concreta wiki es la *wikipedia*.

Webquests.

Pegalajar⁶⁹ (2009) las define como aplicaciones de las estrategias de aprendizaje por descubrimiento dirigido a un proceso de trabajo llevado a cabo por los aprendices usando los recursos de internet. La idea es la de presentarle al aprendiz un problema con una serie de recursos estructurados por sus creadores, eludiendo de esta forma la navegación de los aprendices por la red sin un sentido determinado.

Bernie Dodge (2002), creador de los modelos de *webquests* cuyo objetivo consiste en la integración de tecnología y aprendizaje, se refiere a las *webquests* como actividades de indagación/investigación diseñadas para que los estudiantes consigan toda o la mayor parte de la información que van a manejar, de los recursos de Internet.

Su finalidad es que los estudiantes usen adecuadamente el tiempo, se centren en utilizar información y no en buscarla y en fomentar el desarrollo de su pensamiento en el análisis, la síntesis y la evaluación.

Plataformas virtuales.

Son aulas virtuales en las que existen unos contenidos de aprendizaje con sus actividades, un tutor que anima, orienta y resuelve dudas y una serie de herramientas y recursos con los que los usuarios pueden interaccionar: correo electrónico dentro de la plataforma, emisión de calificaciones, inclusión de trabajos que pueden ser vistos por todos, celebración de foros y chats.

4.3.3 La Tarea 2.0

Herrera y Conejo (2009) argumentan que la didáctica de las lenguas extranjeras se ha visto condicionada por la publicación del MCER (2002), y por su alineamiento definitivo a favor de una perspectiva orientada a la acción que subraya el carácter instrumental de la lengua: los hablantes como agentes sociales usan la lengua para actuar y resolver tareas de la vida diaria en un entorno social específico cooperando y negociando con otros usuarios de la lengua, con el fin de alcanzar un objetivo común. Con independencia del uso comunicativo de la lengua, se acentúa su carácter accional.

⁶⁹ Pegalajar Palomino, M. C. (2009). «Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje de alumnos con discapacidad intelectual». *Portularia, Revista de Trabajo Social* 9 (extra): 47-51.

Dichos autores consideran que, al basarse en la interacción, tanto el uso de la lengua como el de la web 2.0 se pueden considerar por igual fenómenos sociales ya que se basan en la interacción entre las personas, por tanto, la identidad digital no puede formarse de forma aislada de la identidad lingüística.

Herrera y Conejo (2009) argumentan que con la web 2.0 nos encontramos ante un entorno social tecnológico compuesto de personas que son usuarias de la lengua y de la tecnología web – y que actúan de forma recíproca para resolver tareas comunicativas digitales. Estos autores denominan dichas tareas como tareas 2.0, refiriéndose con ellas a aquellos servicios digitales que ceden el centro del poder al usuario en lugar de mantenerlo el *webmaster*. El usuario ya no necesita poseer conocimientos informáticos

Los primeros servicios colaborativos se agruparon alrededor de tres formatos principales: dos de texto, *blogs* y *wikis*, y uno de audio, *podcasting*. Posteriormente, aparecieron los grandes almacenamientos de imágenes, especialmente Flickr, dedicado a imágenes, y Youtube para vídeos. Actualmente, la información personal organizada en forma de red es la que destaca, nos referimos a aplicaciones sociales como Facebook y Twitter, considerado también *microblogging*.

En esta web lo principal es el contenido y sobretodo la forma en que se canaliza. La “conversación” es la expresión que mejor define este fenómeno, entendida no solo entre individuos sino asimismo entre medios, del podcast a las redes sociales, del blog a Twitter.

Herrera y Conejo (2009) clasifican los instrumentos disponibles según la forma en la que estos posibilitan a los usuarios transmitir la información de diferentes modos distinguiendo los siguientes:

Herramientas verticales: *Blogs*, *Videoblogging* y *Podcasting*. En este tipo de herramientas hay una línea editorial, definida en gran medida por el área de interés y la finalidad de los autores. A pesar de que la información fluye aún desde arriba a abajo, esta verticalidad se ve alterada por la intervención de los miembros por medio de comentarios, usuales en los blogs, aunque menos frecuentes en los *Videobloggings* y en

los *Podcastings*. Una excepción en este caso es el *tumblelog*, considerada una variante menos estructurada de un *blog*, que alberga pensamientos casuales, enlaces, imágenes y otro tipo de contenido, sin formar parte de un tópico definido salvo el hecho de estar realizado por una misma persona, Tumblr, no admitiendo casi nunca la participación del lector.

Herramientas horizontales: *Wikis* que permite la gestión de marcadores sociales en web ofreciendo la posibilidad de guardarlos, y almacenes de contenido, considerados en un sentido amplio, *YouTube*, *Flickr*, *Wikipedia*, *Jamendo*. La comunidad de usuarios, en lugar del editor, es la responsable íntegra en este tipo de herramientas.

Herramientas reticulares: servicios similares al de *Digg*, sitio web en el que los usuarios envían noticias y recomendaciones de páginas web y los dejan a disposición de la comunidad, *Microblogging* o *nanoblogueo*, servicio que ofrece la posibilidad a sus usuarios de enviar y publicar mensajes breves, y redes sociales, *Facebook*, *MySpace*, *Xing*, *LinkedIn*, *Viadeo*, *About.me*, *Twitter*. Estos servicios comparten la idea de que partiendo del perfil del usuario se consigue llegar a la red de amigos, conocidos o seguidores. Son exclusivos para sus comunidades de usuarios, no permitiendo el acceso libre a sus contenidos a personas ajenas a sus grupos sociales.

Según un informe de Hootsuite⁷⁰ (2020) las redes sociales más utilizadas por número de usuarios a nivel mundial son en primer lugar Facebook, con 2.701 millones de usuarios activos al mes.

En segundo lugar, se encuentra YouTube con 2.000 millones de usuarios activos al mes, igual cantidad de usuarios que usan mensualmente WhatsApp.

En cuarta posición destaca Facebook Messenger, esta aplicación de mensajería la utilizan 1.300 millones de personas en todo el mundo.

⁷⁰ Plataforma web y móvil para gestionar redes sociales por parte de personas u organizaciones, creada por Ryan Holmes en 2008.

En quinto lugar aparece WeChat, esta aplicación de mensajería instantánea es la más usada en China, con 1.206 millones de usuarios mensuales superando los 1.158 millones que posee Instagram.

TikTok se sitúa en séptimo lugar con 689 millones de usuarios mensuales. Por su parte, Twitter posee 353 millones de usuarios mensuales según este estudio, situándose en posición 16ª.

LinkedIn, sin embargo, que destaca por conectar profesionales y facilitar la búsqueda de trabajo, ni siquiera aparece en el listado. En usuarios activos al mes no supera los 300 millones.

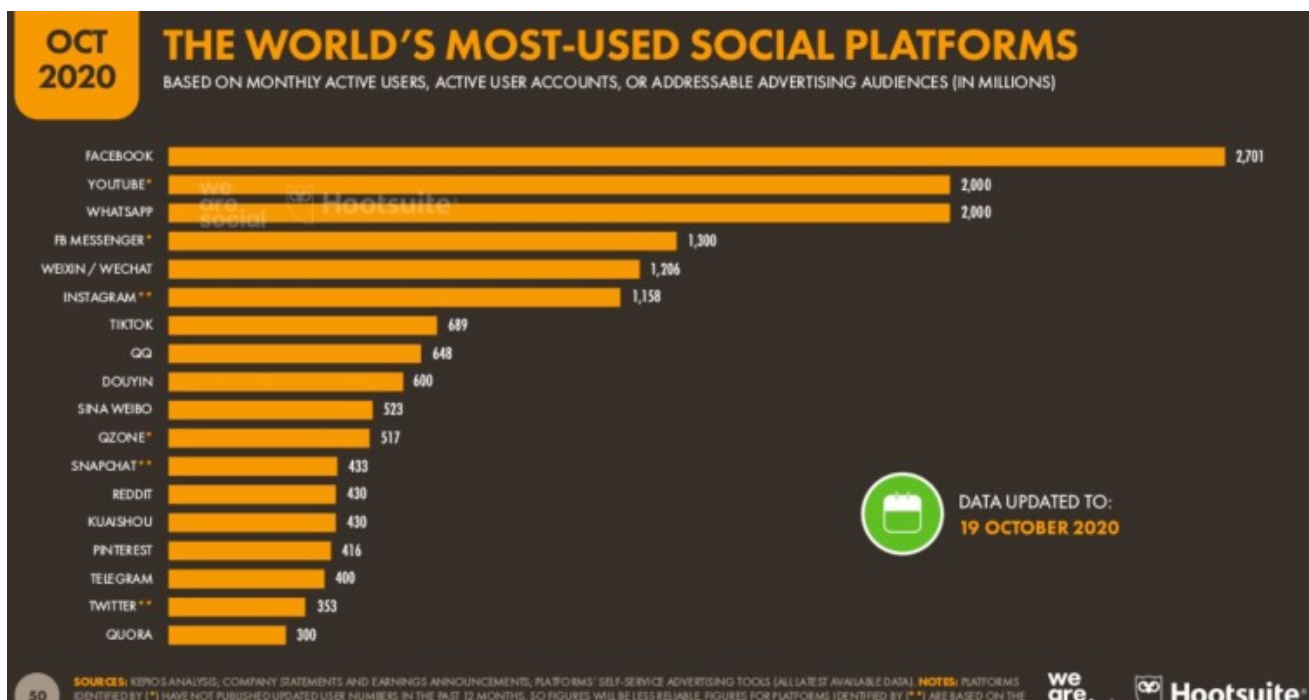


Fig. 4.9 Plataformas sociales más usadas a nivel mundial, octubre 2020.
Fuente: Hootsuite, 2020.

Las herramientas 2.0 comparten una serie de características comunes:

a) Lecto-escritura.

Los usuarios, que en una primera etapa de la web tan solo podían leerla, en la actualidad demandan poder tomar parte en ella, dejando la etapa de ser tan solo consumidores a convertirse en productores de la información también.

b) Contenidos compartidos.

Los contenidos no están destinados para un uso individual y aislado, sino que se comparte con otras personas para colaborar y crear una comunidad que favorezca el aprendizaje cooperativo y la elaboración social del conocimiento.

En este contexto, se debe mencionar el uso de las *licencias Creative Commons*, que autorizan al público en general a compartir y usar trabajos creativos y el conocimiento por medio de licencias gratuitas. Igualmente, con el mismo fin, las licencias *GFDL* o *GNU Free Documentation License*, favorecen el tránsito de contenido de la información de forma libre y su utilización, redistribución, modificación e incluso venta bajo licencia GNU GFDL.

c) Forma vs. Contenido.

Para crear un blog o almacenar un vídeo en Youtube no es necesario poseer conocimientos informáticos. Esta facilidad de uso en la producción y administración de contenidos ha posibilitado la participación de millones de usuarios, democratizando la red.

d) Social. Los usuarios se han convertido no solo en consumidores sino también en distribuidores y generadores de contenido, en una relación reticular.

Al igual que Herrera y Conejo (2009) consideramos que más que una tecnología, la web 2.0, es más bien una actitud, un modo diferente de abordar la realidad, no se trata tan solo de una serie de herramientas digitales o aplicaciones, sino de un cambio de modelo.

4.3.4 Aprendizaje TIC

En cuanto al aprendizaje TIC, a nuestro entender, debemos considerar las siguientes líneas de investigación:

a) El concepto de e-Learning 2.0 desarrollado inicialmente por Stephen Downes⁷¹ en el que el aprendizaje se ve desde una dimensión personal alejada de la visión tradicional mantenida hasta ahora de enseñanza y aprendizaje. Este concepto incorpora la

⁷¹ <http://www.downes.ca/post/31741> (última comprobación, diciembre de 2020)

herramienta social o Web 2.0 en la educación electrónica. Downes lo describe como algo parecido a una herramienta de *blogging*, representando un nodo en una web de contenido, conectado a su vez a otros nodos y a los servicios de creación de contenido usados por otros estudiantes. Se convierte por tanto en una aplicación no institucional o corporativa, sino en un centro de aprendizaje personal, donde el contenido es reutilizado y modificado según las necesidades e intereses del estudiante. Por tanto, se convierte no en una aplicación única, sino en una colección de aplicaciones que actúan conjuntamente, en un entorno más que en un sistema.

b) En segundo lugar cabe mencionar también la importancia del aprendizaje informal, investigado extensamente por Jay Cross⁷². Si esta clase de aprendizaje ha sido considerado como fuente de adquisición del conocimiento en general, en la sociedad de la información, su relevancia se multiplica:

Para Jay Cross el aprendizaje informal consiste en el modo espontáneo no planificado ni formal en el que las personas aprenden a realizar sus trabajos.

c) Finalmente, se debe incluir también la teoría del Conectivismo de George Siemens y Stephen Downes⁷³. Estos autores fundamentan su análisis en las limitaciones del conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, para dar una explicación sobre el efecto que la tecnología ha provocado en la forma en que, en la actualidad, vivimos, nos comunicamos y aprendemos

Para estos autores el aprendizaje consiste en el proceso de crear sistemas de redes. Estos sistemas se forman por medio de nodos, que pueden ser personas, organizaciones, bibliotecas, páginas web, libros, periódicos, base de datos, o cualquier otra fuente de información. El acto de aprender reside en crear un sistema externo de nodos, donde podamos conectar y formar fuentes de información y de conocimiento. El

⁷² <http://www.informl.com/2006/05/20/what-is-informal-learning> (última comprobación, diciembre de 2020)

⁷³ <http://lrc.umanitoba.ca/wikis/KnowingKnowledge/index.php/Learning> (última comprobación, diciembre de 2020).

aprendizaje que tiene lugar en nuestras mentes es un sistema de red interno, de tipo neural.

4.3.4.1 Competencia digital

La recomendación europea de 2006 presenta la competencia digital como una competencia básica fundamenta:

La Competencia digital implica el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades TIC básicas: uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet (European Parliament and the Council, 2006).

Según Education and Training Monitor 2013⁷⁴, la competencia digital es un pre-requisito para que los estudiantes puedan favorecerse plenamente de las nuevas oportunidades que la tecnología proporciona para un aprendizaje más eficaz, motivador e inclusivo.

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, 2017) señala que la propuesta más reciente, y la única generada por la UE hasta ahora, es la del Centro de Investigación (Joint Research Centre, JRC) de la Comisión Europea, denominada DIGCOMP (Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía).

Este Marco puede utilizarse como herramienta de referencia con el fin de rastrear las áreas y niveles a tener en cuenta en planes formativos. El esqueleto del marco DIGCOMP se estructura en cinco dimensiones descriptivas.

Dimensión descriptiva 1: áreas de competencia identificadas.

Dimensión descriptiva 2: competencias pertinentes en cada área.

Dimensión descriptiva 3: niveles de dominio previstos para cada competencia.

Dimensión descriptiva 4: ejemplos de conocimientos, destrezas y actitudes aplicables a cada competencia (los ejemplos no se diferencian en niveles de dominio).

⁷⁴ Publicación anual que examina la evolución de los sistemas de educación y formación en Europa y que presenta, mediante indicadores, el progreso en los puntos de referencia de la ET 2020.

Dimensión descriptiva 5: ejemplos de aplicación de la competencia en fines educativos y de aprendizaje.

Las áreas de competencia digital del Marco DIGCOMP 2.0 se pueden resumir de la siguiente forma:

1. Información y alfabetización informacional: identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.
2. Comunicación y colaboración: comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural.
3. Creación de contenido digital: crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos...), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.
4. Seguridad: protección personal, protección de datos, protección de la identidad digital, uso de seguridad, uso seguro y sostenible.
5. Resolución de problemas: identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones a la hora de elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la finalidad o necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, resolver problemas.

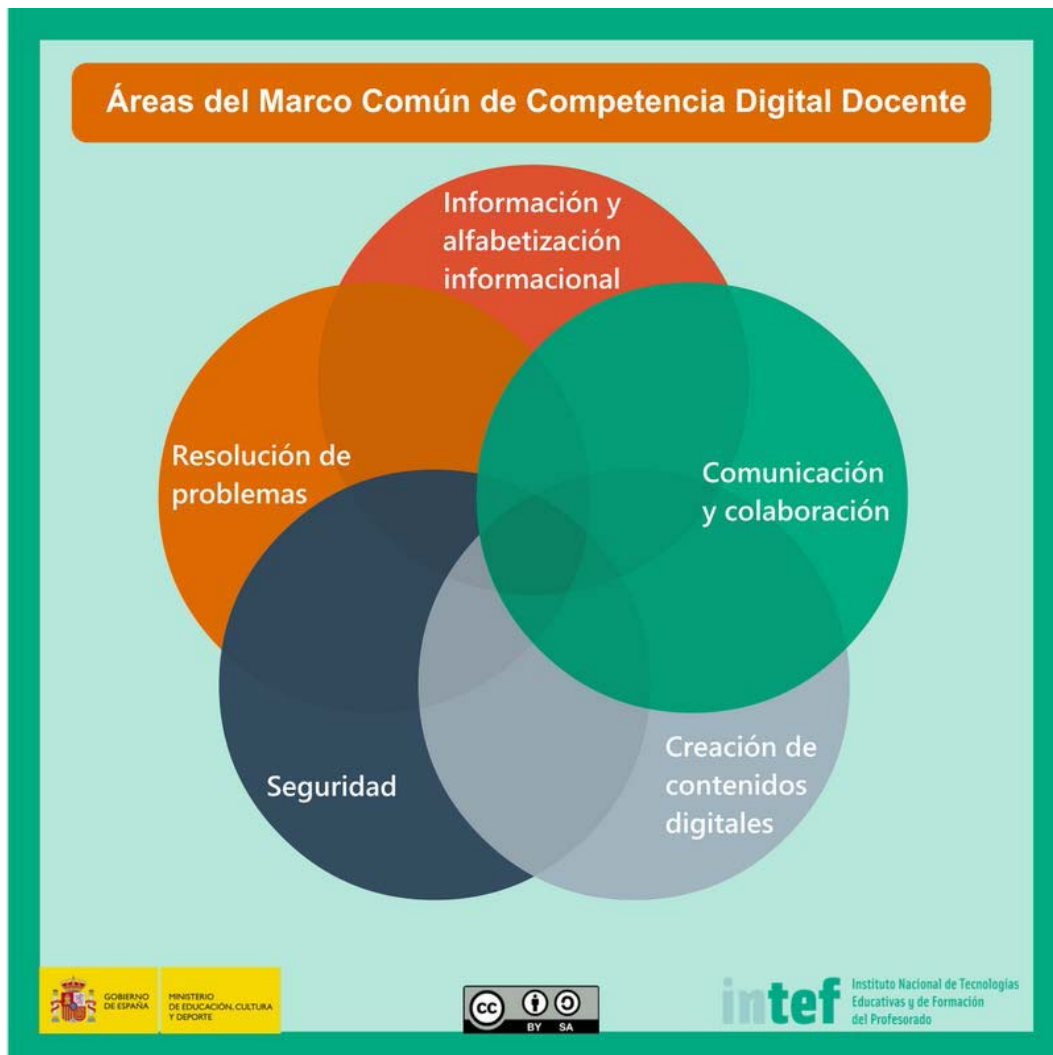


Fig. 4.10 Áreas del Marco Común de Competencia Digital Docente. Fuente: INTEF, 2017.

Por último, consideramos que es necesaria la formación curricular en competencias, incluyendo la competencia digital, la cual con anterioridad a la aparición del Marco DIGCOM no ha sido específicamente desarrollada en su totalidad en cuanto a sus descriptores, al no existir un marco de referencia común.

En nuestra opinión, el desarrollo de la competencia digital en el sistema educativo implica una adecuada integración del uso de las TIC en las aulas y la formación adecuada de los docentes en esa competencia.

La necesidad de asegurar una docencia de alta calidad se ha convertido en uno de los objetivos prioritarios del “Marco Estratégico Europeo de Educación y Formación” (ET 2020).

CAPÍTULO V

MARCO TEÓRICO DE LA EXPERIENCIA

5.1 INTRODUCCIÓN

5.2 LA INTROSPECCIÓN Y LA RETROSPECCIÓN COMO TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

5.3 ESTADO DE LA CUESTIÓN

5.4 MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

5.5 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5.6 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE L2 EXPRESADAS POR APRENDICES

5.1 INTRODUCCIÓN

El capítulo comienza con un repaso de la introspección y retrospección como técnicas de investigación del proceso de aprendizaje. Pasamos a describir el estado de la cuestión, seguidamente analizamos los diferentes instrumentos para la obtención de datos en el campo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras, centrándonos en los cuestionarios. Estas técnicas representan la base fundamental en la que se sustenta nuestro trabajo ya que han sido utilizadas en nuestro proyecto y nos ha proporcionado la información para nuestro análisis y conclusiones.

Asimismo, describimos el inventario SILL de Rebecca Oxford (1990), su marco teórico, su uso en investigaciones precedentes y su validez como método para la obtención de datos.

Este cuestionario está complementado con otro sobre el perfil⁷⁵ de los estudiantes en relación al aprendizaje del inglés (Valverde, 2014), adaptado asimismo de Rebecca Oxford (1990), *Background Questionnaire*, cuya finalidad es, como señala igualmente su autora, la de complementar el SILL.

El capítulo termina con una recopilación de estrategias de diferentes investigadores, según sus propias taxonomías de estrategias.

5.2 LA INTROSPECCIÓN Y LA RETROSPECCIÓN COMO TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

En cuanto a los métodos utilizados para averiguar y describir los procedimientos válidos para el aprendizaje general de lenguas extranjeras, Kussmaul (1995)⁷⁶ señala que éstos son, sobre todo, la observación, los cuestionarios y entrevistas preparadas, y las actividades introspectivas simultáneas a la ejecución de la tarea, como las denominadas “pensar en voz alta” (*think-aloud*) o las que tienen lugar después, comentando de forma retrospectiva. Zaro y Truman (1998: 28) indican que estos métodos, aunque se han empleado, en general, por separado, también se combinan en estudios para obtener y contrastar datos.

⁷⁵ Para una descripción y análisis de este cuestionario, veánse apartados 6.9.2 y 6.7

⁷⁶ P. Kussmaul (1995:151), *Training the Translator*, en Zaro y Truman (1998) *Manual de Traducción. A Manual of Translation*, SGEL, Madrid.

Las contribuciones más significativas en esta área de investigación han sido aportadas por la teoría pedagógica y la psicología. En el pasado gran parte de los esfuerzos se encaminaron hacia la observación sistemática de la enseñanza. El resultado de estos esfuerzos fue el desarrollo de sistemas de categorización basados en la conducta observable en el aula sobre la cual se formularon hipótesis sobre el aprendizaje. Una de las primeras críticas de la investigación educativa conductista fue formulada por Anderson (1959). Este autor sostenía que los descubrimientos producidos eran débiles y a menudo contradictorios, que los métodos utilizados carecían de rigor experimental y que la definición de las categorías observables era imprecisa, así como que los estudios experimentales tenían poca relación con las realidades del aula. Otro aspecto criticado por Anderson es la inexistencia de una teoría que fundamentara dichas investigaciones.

Un gran número de investigadores contemporáneos de la educación expresan la necesidad apremiante del reconocimiento de las perspectivas de los diferentes sujetos implicados en la interacción en el aula (Cohén, 1987a, 1987b; Ericsson y Simon, 1980, 1987; Wenden, 1986a, 1986b, 1987a, 1987b; Dickinson, 1987; Wittrock, 1986; Solas, 1992). Lo que hacen los profesores y alumnos está condicionado por lo que piensan (Wittrock, 1986), por lo tanto, es necesario aclarar sus pensamientos, y puesto que son los únicos testigos de su propio pensamiento, es importante hacerlo en sus mismos términos.

Las técnicas de introspección y retrospección como métodos de investigación no carecen de detractores, a lo largo de la historia numerosas críticas se han arrojado contra ambas técnicas. Según Wenden (1987b) el interés por comprender la conducta humana mediante el estudio de los procesos mentales se remite al siglo XIX. Wundt entrenó a una serie de sujetos en la técnica de la introspección, abandonándola más tarde porque la metodología no respondía al enfoque riguroso al que la ciencia empírica debe ajustarse. Wenden incluye una cita de Wundt en la que éste manifiesta que los procesos mentales superiores eran de naturaleza muy diversa como para ser objetos de observación objetiva.

No obstante, algunos investigadores continuaron haciendo uso de esta técnica, aunque los escasos estudios que se emprendieron no estuvieron exentos de críticas.

Posteriormente, el enfoque antimentalista conductista consideró el estudio de los procesos mentales como algo irrelevante y metodológicamente imposible. Los defensores de esta teoría se manifestaron a favor de la ciencia de la conducta basada en hechos y datos observables y cuantificables.

En los años sesenta con el cambio hacia el paradigma cognitivista en el estudio del aprendizaje, apareció un interés renovado por el estudio de los procesos mentales utilizando procedimientos alternativos o complementarios a los indicadores de conducta tales como: los problemas de organización en una tarea de recuperación mnemotécnica, o el tiempo de reacción, entre otros; aunque el auge definitivo no tuvo lugar hasta el comienzo de los setenta. Con el resurgimiento de este interés por el estudio del pensamiento humano, han hecho su reaparición la introspección y la retrospección como técnicas de estudio de la mente humana. El resurgimiento de dichas técnicas ha vuelto a traer consigo el despertar de las críticas sobre la validez de estos métodos. Las críticas a estos métodos de investigación se centran principalmente en arrojar dudas sobre la posibilidad o imposibilidad de acceder a los procesos mentales, y si la información obtenida mediante tales métodos puede ser considerada veraz (Ericsson y Simón, 1980; Cohén, 1987a; Wenden, 1987b; Faerchy Kasper, 1987).

Una de las críticas más comunes lanzada contra esta técnica de recogida de información se fundamenta en la presunción de que el aprendizaje es un proceso mayoritariamente inconsciente. En defensa de este método, White (1980) afirma que el aprendizaje se presenta como un proceso inconsciente porque simplemente no prestamos atención a muchos de los procesos conscientes que intervienen en el mismo.

Por otra parte, Dechert y Sandrock (1986), afirman que los informes verbales sobre el procesamiento lingüístico presentan el problema de que cuanto mayor es la competencia lingüística mayor es también el grado de procedimentalización de las destrezas lingüísticas, y, por lo tanto, dicha procedimentalización impide la observación del procesamiento lingüístico, puesto que la mayor parte de los procesos son activados automáticamente, y, en consecuencia, no entran en la memoria a corto plazo, por lo que, según Ericsson y Simón

(1980: 222) "what the subject reports is likely to be less, rather than more, we should like to hear."

Es decir, la información facilitada por el sujeto es probable que sea menor de la que nos gustaría obtener.

Shiffrin y Schneider (1977) en su modelo de procesamiento de la información reivindican que con la práctica repetida muchos de los pasos intermedios tanto de la acción como del pensamiento se automatizan, y, por lo tanto, no están tan disponibles a la introspección consciente como sería deseable. Sin embargo, la mayoría de los modelos de procesamiento de la información atribuyen importantes operaciones a un procesador central, supervisor, o sistema ejecutivo capaz de efectuar una evaluación inteligente de sus propias operaciones.

Por su parte, Dechert y Sandrock (1986) mantienen que el tipo de procesamiento lingüístico sobre el que puede informar el aprendiz - procesamiento de carácter controlado - sigue siendo una fuente importante de información y una manifestación de los procesos cognitivos, a pesar de lo incompleta que ésta sea. Estos autores afirman que no hay motivo para dudar de la validez de los protocolos verbales como fuente de información por su carácter de información incompleta.

A su vez, Wenden (1986b) apunta la posibilidad de que los comentarios retrospectivos de los aprendices puedan ser una mezcla de hechos personales, de inferencias basadas en hechos personales, y de creencia popular. Por este motivo, dicha información debería ser interpretada con cautela. No obstante, añade Wenden(1986b), eso no es obstáculo y no disminuye, en modo alguno, el valor de dicha información como material para profundizar en el conocimiento metacognitivo de los aprendices.

Faerch y Kasper (1987) distinguen tres modos de introspección teniendo en cuenta la distancia temporal entre la acción y la verbalización de dicha acción. Estos autores distinguen entre:

- 1.- Introspección simultánea.
- 2.- Introspección consecutiva inmediata.

3.- Introspección consecutiva demorada.

Obviamente, la información facilitada por cuestionarios y encuestas, así como por medio de informes retrospectivos en general, pueden ser considerados como introspección consecutiva demorada, mientras que los informes en los que los alumnos informan sobre lo que piensan en voz alta mientras realizan tareas típicas de clase, y que también incluimos en nuestra investigación, formarían parte, a nuestro entender, de ejemplos de introspección consecutiva inmediata. Estos tipos de introspección como métodos de obtención de información nos plantea el problema de la capacidad del aprendiz para recordar los procesos mentales que experimenta, según algunos investigadores, transcurrido un tiempo, parte de la información - normalmente almacenada en la memoria a corto plazo - es olvidada, sin embargo, si recordamos las palabras de Dechert y Sandrock (1986) mencionadas anteriormente, el hecho de que la información sea incompleta no le resta interés ni validez.

Ciertamente, hemos de admitir que hay una parte muy importante de información que no se olvida, o que podrá ser recordada si se reproduce mentalmente la situación, mas no toda la información que se incluye es de carácter cognitivo, pues también se incluye información sobre la auto-evaluación, y sobre las variables afectivas, esta información se suele quedar impresionada con gran facilidad.

Ericsson y Simón (1980) resumen la validez de la información obtenida por estos medios para la obtención de información sobre los procesos de aprendizaje de la siguiente manera:

For more than half a century...the verbal reports of human subjects have been thought suspect as a source of evidence about cognitive processes...verbal reports, elicited with care and interpreted with full understanding of the circumstances under which they were obtained, are a valuable and thoroughly reliable source of information about cognitive processes...They describe human behavior that is readily interpreted as any other human behavior. (Ericsson y Simón, 1980:247)

En los comienzos de la psicología, la observación directa de la mente en funcionamiento era el método principal para obtener información sobre la mente y su contenido. James (1890: 185) declara que debemos confiar siempre en la información retrospectiva,

asimismo señala que la introspección no precisa de definición, simplemente significa observar la mente e informar sobre lo que descubrimos “introspective observation is what we have to rely on first and foremost and always. The word introspection needs hardly be defined, it means, of course, the looking into our minds and reporting what we there discover.”

5.3 ESTADO DE LA CUESTIÓN⁷⁷

Las bases de la investigación sobre las estrategias de aprendizaje tienen su origen en los trabajos de Rubin (1975), Stern (1975) y Hosenfeld (1976) quienes describieron un modelo del “buen aprendiz” observando y comparando las características de los aprendices “exitosos” y los “no exitosos” en el aprendizaje de una segunda lengua. Se comprobó entonces que los aprendices con mejor actuación usaban técnicas especiales distintas a las usadas por aquellos aprendices con peor competencia en la lengua.

Así investigadores como Naiman, Frohlich, Todesco (1975) Bialystok (1978) Brown y Palincsar (1982), O'Malley (1985), emprendieron la tarea de identificar las distintas estrategias empleadas por los estudiantes exitosos para aprender la L2. Esos estudios confirmaron que el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua era debido en gran parte a las estrategias usadas por los estudiantes.

Una segunda fase de la investigación en estrategias de aprendizaje de L2 comienza con Swain (1980) al afirmar que la competencia estratégica es parte de la competencia comunicativa y se representa por las prácticas individuales llevadas a cabo para mantener una conversación y reparar las dificultades de comunicación. Posteriormente, Bahman reafirma que el comportamiento lingüístico estratégico es fundamental en el aprendizaje de lenguas. (Bahman, 1990).

La investigación realizada en la década de los 90 aportó una serie de taxonomías de las estrategias de aprendizaje (O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; Valcarcel,

⁷⁷ Véanse capítulos 3.2 y 3.3 para un acercamiento más profundo al tema.

Coyle y Verdu, 1996; Villanueva, 1997) con el objetivo de agrupar, las prácticas conscientes que los aprendices usan para aprender una segunda lengua.

Dichas taxonomías son el fruto de estudios cuyo objetivo es evaluar el uso de las estrategias mediante la implementación de diversos métodos (Cohen y Hosefield, 1981; Ericsson y Simon 1987; O'Malley, Chamot y Kupper 1989; Oxford, 1990a; Jiménez Raya 1993; Valcárcel, Coyle y Verdú, 1996; Rubin 2003), descritos en el siguiente apartado.

5.4 MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LE

Debido a que una gran parte de las estrategias de aprendizaje no son observables, para identificarlas es necesario que sea el mismo alumno quien informe del uso que realiza de ellas. Para ello, se han desarrollado una serie de instrumentos en el campo de investigación de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras (Oxford, 1990, 1996, 2011; Green 1998; Burns 1999; Wallace 1998; Dörnyei 2003; Ellis y Barkhuisen 2005; Mackey y Gass 2005; Dörnyei 2007, Oxford 2011).

Cohen (2014) describe seis métodos de obtención de datos para determinar modelos del uso de estrategias:

1. Entrevistas orales y cuestionarios escritos.
2. Observación.
3. Informes verbales.
4. Blogs.
5. Informes retrospectivos.
6. Seguimiento del usuario.

5.4.1 Entrevistas orales y cuestionarios escritos.

Cohen (2014) considera que, a pesar de ser dos formas diferentes de obtener datos sobre las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras, son similares en el sentido de que ambas técnicas provocan las respuestas del aprendiz a una serie de preguntas o sondeos. Aún más, las dos precisan del investigador la formulación de elecciones en lo referente al formato de las preguntas y los procedimientos de la investigación (Wallace 1998, Burns 1999, Dörnyei 2003 y Oxford 2011).

Cohen (2014) señala dos factores a tener en cuenta:

- a) Lo estructurado que sea la entrevista o el cuestionario.
- b) Lo general o específica que sea la pregunta que se formula.

Por tanto, el investigador tiene la opción de crear un instrumento que vaya desde muy estructurado a otro que sea muy flexible en las respuestas, y también uno en el que la conducta a la que se refiera sea muy específica, y que pueda consistir en una única tarea, en contraposición a otro que deje en manos del encuestado determinar la conducta a la que se refiera.

Cohen concluye que, con independencia del formato para la obtención de datos sobre estrategias, la naturaleza de la conducta lingüística, que sirve como punto de referencia o fuente de información sobre las estrategias, es igualmente importante.

Una dimensión importante tanto de las entrevistas orales como de los cuestionarios escritos es el grado de estructuración de las preguntas o sondeos. Las preguntas pueden ir desde el tipo cuya respuesta sea sí o no, indicar la frecuencia, por ejemplo, “nunca”, “con poca frecuencia”, a veces”, a menudo”, y “siempre”, o bien del tipo de preguntas menos estructuradas en las que se pide a los encuestados que describan o comenten en detalle su comportamiento sobre estrategias de aprendizaje de lenguas. En este último caso, los encuestados tienen más control sobre la información que se incluye en la respuesta.

Por el contrario, en entrevistas y cuestionarios muy estructurados, el investigador dispone de un grupo de preguntas concretas que deben ser contestadas por el encuestado en un orden determinado. En este caso, el investigador tiene control absoluto sobre las preguntas, y el encuestado normalmente no tiene oportunidad de elaborar las respuestas. Los datos obtenidos por este tipo de entrevistas o cuestionarios están organizados uniformemente para todos los encuestados y se prestan análisis estadístico.

Un modelo de cuestionario de estrategias para el aprendizaje de la lengua es el cuestionario SILL, inventario de estrategias de aprendizaje de lenguas de Rebecca Oxford (1990) que se usa en este proyecto.

En el otro extremo del espectro se encuentran las preguntas no estructuradas o sondeos en las que simplemente se pregunta a los encuestados que aborden un determinado campo de interés, la duración y la profundidad de la respuesta y la elección del enfoque se dejan en gran medida a criterio del encuestado. Por tanto, los encuestados tienen la libertad de concentrarse en áreas de interés personal con una orientación mínima del entrevistador o del encuestador.

Existe también la posibilidad de entrevistas o cuestionarios semiestructurados. En esos casos suele existir una indicación en la que se solicite cierta información, por ejemplo, “¿Qué sueles hacer cuando lees textos cortos?”, sin embargo, la forma exacta de la respuesta no está predeterminada. Los encuestados son libres de aportar cualquier descripción que deseen.

A veces las preguntas predeterminadas pueden tener una redacción ambigua, que puede llevar a problemas de interpretación en los encuestados. Por el contrario, si los investigadores son demasiado explícitos sobre el significado de una determinada pregunta, como por ejemplo dando ejemplos, la pregunta puede inducir a los encuestados a elegir una respuesta determinada, provocando que el instrumento sea menos objetivo.

Las entrevistas y los cuestionarios no estructurados y semiestructurados tienen la ventaja de permitir al entrevistador y a los aprendices abordar temas de interés que pueden no haber sido previstos cuando se diseñaron las preguntas.

A diferencia de las entrevistas, los cuestionarios escritos se aplican normalmente a grandes grupos de estudiantes y/o a grupos en diferentes lugares. Por otro lado, Cohen (2014) indica que una encuesta determinada puede no ser transferida correctamente de un escenario a otro, debido a diferencias importantes en el modo en el que aplicó el cuestionario o bien porque las encuestados de los diferentes lugares difieran en la interpretación de los ítems. Cohen prosigue señalando que este podría ser el caso, si la medida es traducida y se usa en diferentes culturas por todo el mundo como en el caso del SILL de Rebecca Oxford (1990).

En nuestro caso dicho cuestionario, considerando el nivel adecuado de los alumnos, se ha aplicado en el idioma original inglés, evitando por tanto esa última ambigüedad que señala Cohen.

5.4.1.1 Entrevistas

O'Malley et al. (1985b) desarrollaron una *Guía de Entrevista para el Estudiante*, en la que se pide a los aprendices que piensen sobre lo que hacen normalmente cuando realizan tareas lingüísticas familiares, tales como pronunciación, ejercicios gramaticales orales, aprendizaje de vocabulario, seguir instrucciones, comunicarse en una situación social, y dos niveles de comprensión oral en clase, entender la idea principal y hacer deducciones.

A los estudiantes no se les pide que realicen una tarea lingüística durante la entrevista, sino que piensen en cómo realizan la tarea.

Valverde (1996,1997) implementa técnicas retrospectivas en entrevistas con estudiantes de enseñanza secundaria para investigar el uso de estrategias en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Las estrategias fueron codificadas siguiendo la clasificación propuesta por Chamot, Küpper, and Impink-Hernandez (1988). En su estudio incluye factores relativos a la personalidad y motivación del aprendiz determinantes en el uso de estrategias. A continuación, se muestran dos protocolos de dichas entrevistas:

PROTOCOLO DE ENTREVISTA 1

M: Miguel, 16 años

E: Entrevistador

[M.1] = Planificación. [M.2] = Atención dirigida. [M.4] = Auto-gestión. [M.5] = Monitorización. [M.5.2] = Monitorización de la producción. [M.6] = Identificación de problemas. [M.7] = Auto-evaluación. [C.1] = Repetición. [C.2] = Utilización de recursos. [C.5] = Deducción. [C.6] = Inducción. [C.7] = substitución. [C.8] = Elaboración. [C.9] = Resúmenes. [C.10] = Traducción. [C.11] = Transferencia. [C.12] = Inferencia. [SA1] = Petición de clarificación. [SA.3] = Hablar consigo mismo. [AC] = Autoconcepto. [AF] = Autoeficacia. [AR] = Autoreferencia. [AE] = Autoestima. [M] = Motivación

E: ¿Cuántos años llevas estudiando inglés?

M: Con este curso, seis años.

E: ¿Te gusta el inglés?

M: [M.4], [AC], [M] Me gusta mucho practicarlo, [M.6], [AC] pero los verbos ni idea, eso es en lo que me lío.

E: ¿Como te consideras?

M: [AE] Yo soy abierto, extrovertido, [M.4] yo hablo siempre en clase.

E: Imagina que tienes que aprender 30 palabras de vocabulario. ¿Qué harías?

M: [C.8] Las relaciono con las que me suenan en español, por ejemplo, ... "carpet" es alfombra ¿no?, pero se parece a carpeta ¿no?, [AR] pues yo me acuerdo así.

E: ¿Cómo practicas el inglés?

M: Lo practico con todo el que puedo, en Benalmádena no es difícil porque hay muchos extranjeros, pero [M.6], [AF] con los ingleses es más difícil porque hablan muy rápido, [AE] y algunos hablan muy raro, te dejan tirado. [M.5], [M.5.2] A mí me entienden mejor que yo a ellos y [C.7] si no pues digo lo que quiero de otra manera, [SA.1] o les pregunto si se han enterado. [AC], [M.6] Normalmente no tengo problemas.

E: ¿Qué ocurre si no hablas bien?

M: Si hablas con extranjeros, ellos te corrigen si está mal, [AE] y no pasa nada. En la clase es diferente, algunos compañeros se ríen si no lo dices bien, [AE] y me ponen nervioso, [AC], [M.7] porque como no tengo muy buena pronunciación en inglés ...

E: ¿Cómo te sientes cuando escuchas hablar inglés?

M: Normalmente, [M.5], [AF] entiendo al profesor, [AF], [M.7] pero cuando pone algunos listenings es más difícil, [M.2], [AF] me cuesta más trabajo coger el hilo, [M.3] porque si no entiendes algo, [SA.1] no puedes decirle que te lo repita, [AE] me da mucho coraje, me mosqueo mucho. [M.5] Porque si oigo hablar inglés y lo entiendo y digo, [AE] yo no soy malo, [M.5], [M] pero si no me entero de nada pierdo interés.

PROTOCOLO DE ENTREVISTA 2

JM: José Manuel, 15 años de edad.

E: Entrevistador

[M.1] = Planificación. [M.2] = Atención dirigida. [M.4] = Auto-gestión. [M.5] = Monitorización. [M.5.2] = Monitorización de la producción. [M.6] = Identificación de problemas. [M.7] = Auto-evaluación. [C.1] = Repetición. [C.2] = Utilización de recursos. [C.5] = Deducción. [C.6] = Inducción. [C.8] = Elaboración. [C.9] = Resúmenes. [C.10] = Traducción. [C.11] = Transferencia. [C.12] = Inferencia. [SA1] = Petición de clarificación. [SA.3] = Hablar consigo mismo. [AC] = Autoconcepto. [AF] = Autoeficacia. [AR] = Autoreferencia. [AE] = Autoestima. [M] = Motivación

E: ¿Cuántos años llevas estudiando inglés?

JM: Inglés, llevo cinco años.

E: ¿Te gusta el inglés?

JM: Si, [M.4] [AC] me gusta más practicarlo; me gusta más contactarme con gente de otro idioma y eso. Aparte del mío ... de otros ... [M.7], [AC] Sí, me gusta, me distraigo bastante.

E: ¿Cómo practicas el inglés?

JM: No, yo en mi pueblo (José Manuel vive en Fuengirola) voy a los rastros ... [M.4] y vendo a los ingleses y eso ... y más o menos los precios y los artículos intento vendérselos.

E: ¿Qué ocurre si no lo hablas bien?

JM: [M.4] No importa, yo hablo. [C.9] Además hablando tres o cuatro palabras [C.12] ellos entienden.

E: ¿Cómo ha sido tu experiencia con el inglés?

JM: [M.7] Interesante. Siempre ... [M.4] cada vez que me contacto con otra gente inglesa, ... [M.3] escucho a lo mejor una palabra ... y [SA.1] ¿qué significa esto?, [C.2] o lo busco en el diccionario o se lo pregunto al profesor. [SA.3], [AE] Porque me como mucho la cabeza cuando no sé ... alguna palabra.

E: ¿Cómo te consideras?

JM: [AE] Yo soy muy abierto. Yo soy extrovertido.

E: Imagina que tienes que aprender 30 palabras de vocabulario. ¿Qué harías?

JM: Normalmente, [C.8] las relaciono con algo para acordarme, por ejemplo, ... "flower" que es "flor" ¿no? ... "suelo" ... es "floor" también [SA.1] ¿no?

E: ¿Qué haces para leer un texto extenso?

JM: [M.1] Primero leo el texto, [M.2] capto la idea principal del texto y ya ... [M.3] conforme a lo que vayan preguntando pues ya lo voy sacando. Si hay muchas palabras que no conozco, [C.2] no las busco todas en el diccionario. [C.12] A lo mejor de una frase capto dos palabras, y ya sé la frase.

E: ¿Cómo te sientes cuando escuchas hablar inglés?

JM: En un listening de estos de clase, [M.5], [AF] suelo entenderlo, [M.6] pero los ingleses hablan más rápido ¿sabes? [M.7] y siempre es más difícil. [SA.1] Casi siempre les pido repetir ... pero cuando no sé algo ... [SA.3], [AE] me pongo que no veas.

E: ¿Qué haces cuando escribes en inglés?

JM: Normalmente, [M.4] uso las palabras que yo sé. [AC] No intento sobresalirme del tiesto, como se dice. [C.5] Primero, por ejemplo, digo ... a ver ... los adjetivos van

delante del nombre ... [M.1] todo lo pienso primero, y ya cuando lo sé ... lo escribo.

Después, [M.5] si veo algo mal lo borro y lo pongo bien.

E: ¿Cómo te sientes al comunicarte en inglés?

JM: [M], [AE] Prácticamente me siento inglés [M.4] cuando hablo con ingleses en el rastro. [M.4] Siempre practicarle con un inglés está mejor, [SA.1] ¿no?

5.4.1.2 Cuestionarios

En cuanto a los cuestionarios, cabe señalar que su definición es la de un conjunto de preguntas sobre un tópico o un grupo de tópicos elaborados para que una persona las conteste (Richards et al., 1997). Estos autores indican que los cuestionarios se usan en muchas ramas de la lingüística aplicada, como en las investigaciones de uso de la lengua, de actitudes y motivación, entre otros.

Larsen-Freeman y Long (1994) mencionan que los cuestionarios sirven para que los aprendices de una lengua extranjera informen sobre sus propias actitudes o características personales. Cabe señalar que el uso de cuestionarios como instrumento de toma de datos ofrece diversas ventajas al poder aplicarlo de forma simultánea a diversos informantes. Otro aspecto positivo del cuestionario es que se puede conseguir datos de diferentes variables y datos informativos en una sola sesión.

Debido al carácter no observable de la mayoría de las estrategias, son los propios estudiantes los que deben informar de su uso.

Xuesong Gao (2004) señala que la mayor parte de las investigaciones sobre estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras se han llevado a cabo por medio de auto-informes (Oxford y Burry-Stock 1995), aunque también se han usado otros como la observación para triangular los resultados (véase O'Malley et al. 1985a y b).

Gao (2004) considera que si tenemos en cuenta estudios anteriores (Oxford y Crookall 1989; Oxford 1993; Oxford y Burry-Stock 1995; Cohen 1998), los métodos más populares usados por los investigadores en cuanto a obtención de datos han sido:

- Informes o cuestionarios escritos (e.g. Ehrman y Oxford 1989; Gu and Johnson 1996; Fan 2003).
- Entrevistas (e.g. O'Malley et al 1985a and b; O'Malley y Chamot 1990; Li and Munby 1996; Gao 2003; Gu 2003; Gan, Humphreys y Hamp-Lyons 2004; Parks y Raymond 2004).
- Protocolos basados en auto-descubrimientos, pensamientos en voz alta o informes verbales (e.g. Block, E 1986; Lawson y Hogben 1996; Goh 1998; de Courcy 2002; Nassaji 2003).
- Diarios (e.g. Carson y Longhini 2002).
- Informes retrospectivos (e.g. Oxford et al 1996; He 2002).
- Observación (e.g. O'Malley et al 1985a yb; O'Malley y Chamot 1990).

En la investigación sobre estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras, los métodos basados en cuestionarios con escalas de puntuación han sido de los más usados por los investigadores (Oxford y Burry-Stock 1995; Bedell y Oxford 1996).

Según Oxford y Burry-Stock (1995) los cuestionarios permiten tanto a los investigadores como a los participantes obtener un entendimiento rápido del uso de las estrategias de los participantes. Por tanto, los cuestionarios han sido usados en diversos estudios sobre estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras. Por citar algunos, Gu y Johnson (1996) usaron un cuestionario para investigar el aprendizaje de vocabulario en estudiantes chinos de enseñanza superior, Hayashi (1999) utilizó otro cuestionario para investigar el uso de estrategias de aprendizaje. Cohen y Brooks-Carso (2001) lo usaron para conocer las estrategias de escritura en estudiantes de segundas lenguas.

5.4.2 Observación

Para la obtención de datos, los métodos de observación se basan en los observadores participantes o no participantes. Las técnicas de observación se enfrentan a una gran dificultad ya que muchas estrategias de aprendizaje de la lengua no pueden ser

observadas debido a su carácter mental y no de conducta. En tales casos, el acceso al uso de estrategias de la lengua proviene de informes verbales y escritos, en los que los aprendices generan descripciones de procesos mentales no observables, como cuando usan perífrasis para describir objetos, cuando se carece del vocabulario preciso.

Cohen (2014) sostiene que hay varios factores a tener en cuenta a la hora de planificar un estudio en el que la conducta estratégica sea observable:

1. El número de observadores y los observados.
2. La frecuencia y duración de las observaciones.
3. El modo en el que los datos observados son recogidos, tabulados y analizados.

A estos factores, habría que añadir el hecho de si las personas observadas saben que están siendo observadas y si la observación es discreta.

Oxford (1989: 253) señala que el objetivo de las observaciones es observar las estrategias usadas normalmente por toda una clase de estudiantes, un pequeño grupo, o un sólo estudiante, incluyendo las interacciones de este estudiante con los demás. También es necesario considerar el periodo de observación, intervalos breves o sesiones largas, y si es conveniente repetir las observaciones.

Para facilitar la labor durante las observaciones, debemos proveernos de escalas u hojas de observación en las que podemos anotar las estrategias de un modo estructurado o libre.

Debemos tener en cuenta el hecho de que muchas estrategias tienen lugar mentalmente y no pueden ser observadas: asociar/elaborar, usar-imágenes, adivinar inteligentemente, revisar bien, etc.

	Observaciones	Entrevistas	Reflexiones en voz alta	Anotaciones	Diarios de aprendizaje	Cuestionarios
Formato/ descripción	Anotaciones sobre comportamientos observables en el aula (excluye EAs relacionadas con procesos mentales)	a.No estructuradas; sin preguntas pre-establecidas b.Semi-estructuradas	a.Expresión en corriente de pensamiento (<i>stream of consciousness</i>) b.Introspección	Notas tomadas por los alumnos durante el proceso de aprendizaje	a. Libres (sin guía) b. Guiados	a. Poco estructurados b.Estructurados
Tiempo entre uso de EA y verbalización	Simultáneo	a. Inmediat. posterior b. Posterior	a. Simultáneo b. Posterior	-Inmediat. posterior -Posterior	-Inmediat. posterior -Posterior	Posterior
Instrumentos	- Guías de observación existentes -Creación de la propia guía de observación	b. Preguntas previas para reflexión a y b. Con/sin entrevistador b. Guía del entrevistador	Combinado con entrevistas en sus distintos formatos	Tablas para anotar las EAs y su frecuencia de uso (opcional)	b. Instrucciones sobre la elaboración del diario	Cuestionario con preguntas a. abiertas b. elección múltiple
Otros soportes (opcionales)	Grabación en video	Grabaciones en video o cassette	Grabaciones en video o cassette	_____	_____	_____
Según nº alumnos	Toda la clase Grupos Un solo alumno	Grupal o individual	Grupal o individual	Individual	Individual	Individual

Fig. 5.1 Cuadro resumen de las técnicas de obtención de datos sobre estrategias de aprendizaje de Oxford (1990).

5.4.3 Informes verbales

A veces la mera observación puede ofrecernos pistas o indicaciones sobre las estrategias que se están usando, más que descripciones de las estrategias y de la forma en que éstas se emplean. Por ese motivo Cohen (2014) señala la importancia otras técnicas para la obtención de datos como la de los informes verbales en los que los aprendices comentan sobre tareas, tanto lingüísticas como de aprendizaje de la lengua, antes, durante, y después de realizarlas.

Cohen (2014:79) diferencia tres tipos de informes verbales:

1. Auto-observación. Cohen (2014:80) la denomina introspección de conducta lingüística específica, bien sea introspectivamente, en unos 20 segundos del acontecimiento mental, o retrospectivamente tanto de forma inmediata, alrededor de una hora del acontecimiento mental, como de forma retardada, una semana o más después del acontecimiento.
2. Auto-informe. En este tipo de informe verbal, los aprendices describen lo que suelen hacer por ejemplo sobre el uso de determinadas estrategias de lengua. Cohen (2014:80) los define como retrospectivos y mentalistas por naturaleza.

Las investigaciones sobre estrategias de aprendizaje de segundas lenguas en las que se han usado cuestionarios y entrevistas de auto-informes son numerosas (por ejemplo, El-Dib 2004; Adams 2006; Cheng 2007; Riazi 2007). En dichos estudios los encuestados completan cuestionarios escritos sobre sus estrategias lingüísticas y en el caso de Cheng (2007) responden preguntas orales en entrevistas.

En nuestro proyecto, se ha utilizado también un informe verbal en el que, con el fin de entrenar a los alumnos sobre las estrategias de aprendizaje de L2 y prepararlos para la implementación del SILL (Oxford, 1990), se solicita a los estudiantes que comenten de forma retrospectiva sobre lo que suelen hacer cuando realizan tareas lingüísticas (O'Malley y Chamot 1988; Jiménez Raya 1997)⁷⁸

3. Auto-descubrimiento o pensamiento en voz alta. Se caracteriza por el flujo de una revelación consciente de procesos mentales mientras que se realiza una tarea (Ericsson y Simon 1993).

Este método ha sido usado, especialmente, para revelar procesos mentales que ocurren durante la realización de tareas. (Fletcher, 1986; Rumelhart, 1991; Suh & Trabasso, 1993)⁷⁹

En este tipo de técnica se pide al estudiante que realice una tarea lingüística y que piense en voz alta de forma simultánea, describiendo lo que está haciendo para llevar a término la tarea, para ello los entrevistadores hacen preguntas del tipo "¿Qué estás pensando?" o "¿Cómo has averiguado eso?". Otras preguntas van relacionadas a las tareas específicas: "¿Estás escuchando/leyendo palabra por palabra, grupos de palabras, o frases completas?"

La técnica de solicitar a los alumnos que piensen en voz alta mientras realizan tareas, en lugar de identificar estrategias de forma retrospectiva usadas en tareas en el

⁷⁸ Véase apartado 6.5.2.

⁷⁹ Véase apartado 6.5.3 en el que, al igual que en el apartado 6.5.2, se describe la adaptación de esta técnica con fines pedagógicos, previamente a la toma de datos por medio del cuestionario SILL.

pasado, fue usada entre otros por O'Malley y Chamot (1988). En un estudio descriptivo sobre la adquisición de estrategias de aprendizaje de una segunda lengua. Los autores se centran en la comprensión oral, en el estudio de estrategias usadas por once estudiantes de inglés como segunda lengua en enseñanza secundaria, catalogados como de nivel intermedio.

Ericsson y Simon (1980) y Garner (1988) sostienen que una de las características del análisis simultáneo de una tarea que se está realizando es que el procesamiento mental en la memoria a corto plazo, el cual se pierde en la retrospectiva, puede ser descrito e informado.

O'Malley et al. (1989) consideran que, aunque esta técnica de recogida de datos tiene sus ventajas al suministrar diferentes tipos de información de las que se puede recoger por medio de análisis retrospectivos, sin embargo, existe la posibilidad de que surja un número menor de estrategias por parte de los datos suministrados por los informantes.

En su estudio los investigadores recogieron información de estudiantes exitosos y menos exitosos para analizar las diferencias en el número y tipo de estrategias usadas por los diferentes tipos de aprendices. Los autores también estaban interesados en investigar la adquisición de habilidades formales de la lengua más que la simple comprensión de significado.

La importancia de la comprensión lingüística se basa en teorías sobre la adquisición de segundas lenguas en los niveles iniciales de aprendizaje (Asher, 1989; James 1984; Krashen et al. 1984, Winitz 1978; Wipf 1984). La suposición principal que subyace en estas teorías es la de que la adquisición de la lengua es un proceso implícito en el que las reglas gramaticales se interiorizan por medio de una exposición extensa a textos auténticos y en especial a un input comprensible que proporciona un nivel adecuado de reto para el escuchante. En entornos educativos, estas teorías sugieren que el input adaptado de los profesores mejorará la comprensión, y esta mejora de la comprensión promoverá la adquisición (Long, 1985).

Sin embargo, O'Malley et al. (1989) consideran que este enfoque en los modos de enseñanza por parte de los profesores, es excluyente ya que no tiene en cuenta las estrategias de aprendizaje de los aprendices para la comprensión de textos lingüísticos, el procesamiento de nueva información, y para el aprendizaje y retención de conceptos relacionados con la lengua estructural y el contenido.

En la investigación llevada a cabo por O'Mally, Chamot y Küpper (1989), los investigadores querían averiguar si existían diferencias en las estrategias que informaban tener los escuchantes de más éxito como los de menos éxito.

La toma de datos se realizó por medio de entrevistas en las que a los estudiantes se les daba la opción de pensar en voz alta tanto en español como en inglés.

Entre las diferencias encontradas entre los aprendices más y menos eficaces, los investigadores encontraron que cuando los estudiantes menos eficaces encontraban una palabra desconocida, dejaban de prestar atención al escuchar y no intentaban volver a dirigir su atención al texto oral. Por el contrario, los estudiantes más eficaces se esforzaban en volver a dirigir su atención a la tarea, cuando se encontraban con palabras desconocidas deducían el significado del contexto, mientras que los menos eficaces, intentaban comprender palabra por palabra. Los más eficaces hacían uso de la elaboración, de los conocimientos anteriores, de experiencias personales para relacionar la nueva información y de su experiencia, para ello se hacían preguntas a sí mismos sobre la información nueva e intentaban responderlas con su propio conocimiento.

Asimismo, los más eficaces usaban elaboraciones para respaldar las deducciones que realizaban sobre palabras desconocidas, en algunos casos haciendo uso de la experiencia personal y en otros del conocimiento previo que tenían.

Según el estudio, las estrategias usadas por los estudiantes aparecen reflejadas en la tabla siguiente:

FASE	ESTRATEGIA
Procesamiento perceptual (el aprendiz presta atención al texto oral y los sonidos se retienen en la memoria en forma de eco)	Atención selectiva Auto-corrección
Análisis	Agrupar (escuchar grandes partes) Deducir del contexto
Utilización (el aprendiz elabora la información, enlazándola con conocimientos previos)	Elaborar a través del conocimiento del exterior, experiencias personales, o haciéndose preguntas

Fig. 5.2. Estrategias usadas por estudiantes en la comprensión oral. O'Malley y Chamot (1988:133).

La conclusión de los investigadores es que los estudiantes menos eficaces se podrían beneficiar del uso de estrategias si fuesen instruidos para su uso.

Otra consecuencia del estudio sostiene que cualquier enseñanza que se base en la información suministrada por los profesores, alejada del procesamiento de la información por parte de los propios alumnos disminuye las oportunidades de éxito y los excluye de oportunidades de llegar a ser más independientes y autónomos en su proceso de aprendizaje.

En un estudio diferente de tipo longitudinal para la identificación de estrategias llevado a cabo por Chamot, Küpper e Impink-Hernandez (1988a), se hizo un seguimiento durante cuatro semestres de los estudiantes participantes, tanto eficaces como ineficaces, de nivel elemental, medio y superior, y se anotaron los cambios producidos en el uso de estrategias durante ese periodo.

Los objetivos eran:

- 1) Investigar los procesos cognitivos revelados por estudiantes de español y ruso cuando trabajaban en diferentes tareas lingüísticas.
- 2) Describir el número y frecuencia de estrategias usado para las diferentes tareas.
- 3) Identificar diferencias en el uso de estrategias entre estudiantes efectivos y menos efectivos.
- 4) Descubrir si el uso de estrategia de los estudiantes individuales cambiaba con el tiempo.

El método utilizado fue el de pensar en voz alta, sobre diversas tareas referentes a diferentes

habilidades lingüísticas: completar los huecos con el vocabulario adecuado; escribir sobre un dibujo; hablar en una actividad descriptiva o a través de un juego de rol; escuchar un diálogo, monólogo o narrativa; completar un ejercicio en el que falta información y leer para comprender.

Los participantes eran cuarenta estudiantes de español (veintisiete eficaces y trece ineficaces) y trece estudiantes de ruso (ocho eficaces y cinco ineficaces)

Las entrevistas sobre pensar en voz alta se realizaron individualmente a los participantes y comenzaban con una sesión de calentamiento en la que el entrevistador obtenía información sobre el historial_ del estudiante y motivación en relación a la lengua en cuestión. A continuación, se practicaba con una tarea en su idioma. Finalmente, Los estudiantes comenzaban a trabajar con las tareas lingüísticas comentando en voz alta lo que pensaban.

Todas las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas y analizadas buscando los procesos estratégicos usados por los alumnos, observaciones efectuadas por los alumnos que revelaban procesos cognitivos, y escribiendo los nombres de las estrategias apreciadas junto con comentarios de los investigadores. Las estrategias fueron contrastadas entre los investigadores y en caso de desacuerdo sobre el tipo o clasificación de alguna de ella, fueron descartadas.

Así por ejemplo si un alumno, leyendo un texto, encuentra una palabra que no conoce comenta "esta palabra no la conozco, pero no me importa para entender la idea general del texto", sería codificada, según la clasificación de Chamot et al. (1988), como (Atención dirigida), "lo estoy haciendo muy bien" (hablar consigo mismo).

Dicha clasificación de estrategias que se obtuvo de ese estudio longitudinal de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras llevado a cabo por Chamot, Küpper e Impink-Hernandez (1988) ha sido detallada ya en el capítulo 3, apartado 3.3.3.1.

5.4.4 Diarios virtuales

Tradicionalmente para la obtención de datos sobre el uso de estrategias de los aprendices, los investigadores se han basado en diarios de diferentes tipos (Bailey y

Ochsner 1983; Jiménez Raya 1993; Rubin 2003). Actualmente gracias a diferentes páginas y diarios virtuales o *blogs* en internet los aprendices de lenguas extranjeras pueden usar este tipo de diarios para expresar opiniones y emociones con respecto al aprendizaje de idiomas, posibilitando asimismo el acceso del profesor para establecer un diálogo, pero sin corregir la lengua de los estudiantes, con el fin de motivar la comunicación.

Este tipo de diario virtual permite controlar las personas que pueden acceder a él, proporcionando la opción de privacidad.

Los datos de estos diarios virtuales pueden incluir informes verbales de los aprendices sobre diferentes estrategias afectivas, sociales, metacognitivas y cognitivas que usan diariamente en el aprendizaje del inglés.

Generalmente dichos informes verbales son del tipo de la auto-observación retrospectiva o auto-informes ya que los aprendices escriben sus diarios después de que el acontecimiento de aprendizaje haya tenido lugar. En ellos pueden describir asuntos concretos que han ocurrido en el proceso de aprendizaje de la lengua, lo que han aprendido, cómo lo han aprendido, con quiénes han colaborado, cómo se han sentido al realizar las tareas, planificar y evaluar su proceso de aprendizaje, etc.

5.4.5 Estudios retrospectivos

Los estudios retrospectivos se refieren a recordar experiencias de lengua anteriores con el fin de reconstruir cómo eran desde la perspectiva actual. Este tipo de técnicas a la descripción e interpretación del aprendiz de una experiencia de aprendizaje de la lengua que tuvo lugar meses o incluso años atrás.

La información puede aparecer en forma de artículo, periodístico, académico y autobiográfico. Una persona puede describir como el uso de estrategias de aprendizaje ha ido cambiando a lo largo del tiempo. La información también puede aparecer en forma de libro retrospectivo o como respuestas a entrevistas orales, donde la información se graba en audio y posteriormente se transcribe.

El recuerdo consiste a menudo en la descripción de acontecimientos importantes en la experiencia del aprendiz estudiando la lengua, como por ejemplo cuando pasa por el periodo de silencio y cuando lo supera o cuando atraviesa diversos tipos de emociones según los diferentes entornos de aprendizajes.

El objetivo de estos estudios es el de lograr un entendimiento actual de las percepciones y sentimientos de un aprendiz determinado sobre una o más experiencias anteriores. Los estudiantes reflexionan sobre experiencias pasadas y recaban los detalles más significativos emocionalmente y cognitivamente. Por ejemplo, un estudiante de Oxford (1996c) expresó sus sentimientos y estrategias al pedir de una carta de menú en un bar en España y cómo se sintió al mezclarse en el ambiente de la *movida* española.

5.4.6 Seguimiento del usuario

Cohen (2014:92) señala que los investigadores están empezando a utilizar la posibilidad que ofrece el realizar un seguimiento del usuario para evaluar el uso de estrategias por medio de ordenadores y otros sistemas digitales. Esta técnica representa un instrumento prometedor para ciertas áreas de la investigación, en la que se incluye las estrategias de comunicación asistida por ordenador (Fisher 2007; Smith 2008, 2010) y el desarrollo pragmático (Skykes y Cohen 2008).

Programas de captura de pantalla, como Camtasia, Jing, Quicktime pueden ser usados para recoger información. Este tipo de rastreo permite el análisis de estrategias de aprendizaje de la lengua al relacionarlas con actividades de uso y aprendizaje de la lengua. Incluyen el orden en el procesamiento de elementos para la comprensión de lecturas o en la elaboración de un documento escrito, el tiempo que se tarda en realizar tareas de lectura y de redacción y también los procesos que se llevan a cabo en la utilización de recursos para la realización de diversas tareas.

Esta técnica de grabación automática del comportamiento del aprendiz al usar el ordenador para realizar tareas de uso y aprendizaje de la lengua, ofrece la ventaja de

eliminar el problema de la deformación de datos que se obtienen debido al error humano o desconocimiento.

5.5 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado proporcionamos una descripción de la metodología empleada para llevar a cabo este trabajo.

Para la elaboración de esta investigación, en lo que se refiere a la obtención de datos se han usado dos instrumentos:

1. El inventario SILL (Oxford, 1990).
2. Un cuestionario de perfil⁸⁰ de los alumnos (Valverde, 2014), adaptado del *Background Questionnaire* de R. Oxford (1990) que tal y como indicábamos al inicio de este capítulo y según su autora, complementa opcionalmente el SILL.

5.5.1 Inventario SILL. Marco teórico

El Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de la Lengua *SILL*, en inglés “*The Strategy Inventory for Language Learning*” consiste en un cuestionario, usado como instrumento de medición de estrategias de los aprendices de lenguas extranjeras elaborado por Rebecca Oxford en 1990. Este cuestionario ha sido utilizado en más de 10.000 investigaciones sobre estrategias, en todo el mundo. Está estructurado en 50 preguntas con una escala de cinco posibles respuestas que van desde “totalmente de acuerdo” hasta “totalmente en desacuerdo” y su finalidad es la de medir el uso y la frecuencia de uso de las estrategias.

El cuestionario está dividido en seis partes; las tres primeras sirven para medir el uso de estrategias directas de memoria, cognitivas y de compensación y las tres últimas para medir el uso de las estrategias indirectas que han sido catalogadas como metacognitivas, afectivas y sociales. Oxford (1990) describe las seis partes de la manera siguiente:

- a. Recordar con mayor efectividad (Estrategias de memoria)

⁸⁰ Véanse apartados 6.9.2 y 6.9.5 en el capítulo 6 para una descripción y análisis del cuestionario de perfil en profundidad. Este cuestionario se encuentra asimismo en el apéndice.

- b. Usar procesamiento mentales (Estrategias cognitivas)
- c. Compensar los vacíos de conocimiento (Estrategias de compensación)
- d. Organizar y evaluar el aprendizaje (Estrategias metacognitivas)
- e. Manejar las emociones (Estrategias afectivas)
- f. Aprender con ayuda de otros (Estrategias sociales)

Este instrumento de medición de estrategias es considerado como el más probado y ampliamente usado entre los investigadores.

A pesar de las críticas realizadas por algunos investigadores como Cohen y Macaro (2007), por la división de las estrategias cognitivas, metacognitivas y sociales, sin embargo, el SILL es considerado un instrumento muy eficaz en la identificación de uso y frecuencia de estrategias de aprendizaje de estudiantes de lenguas extranjeras.

Como norma general, en la investigación sobre estrategias de aprendizaje de lenguas el Inventario sobre el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras, SILL, es reconocido como uno de los métodos de informes en el uso de estrategias de aprendizaje más amplios (Ellis 1994: 539; McDonough 1999).

Gao (2004) señala que el cuestionario SILL ha sido usado ampliamente entre los investigadores de estrategias de aprendizaje de lenguas (Oxford y Burry-Stock 1995), inicialmente en Norteamérica con los aprendices de lenguas extranjeras (e.g. Ehrman y Oxford 1989; Oxford y Nykios 1989; Nykios y Oxford 1993; Ehrman y Oxford 1995) y posteriormente por investigadores en la región del Pacífico asiático (Hashim y Sahil 1994; Bremner 1998; Lin 1999; Ma 1999; Mochizuki 1999; Yang 1999; Mistar 2001; Hsiao and Oxford 2002; Griffiths 2003; Peacock y Ho 2003).

Por otro lado, el cuestionario SILL ha sido adaptado de forma contextualizada en la investigación de estrategias de lenguas extranjeras. Por ejemplo, Sheory (1999) lo modificó para investigar el uso de estrategias entre estudiantes universitario en India. Yamamori et al. (2003) usaron unos ítems del cuestionario SILL para investigar la relación entre el uso de estrategias, la motivación, y el logro

en aprendices japoneses de inglés. Lan y Oxford (2003) usaron una versión infantil del SILL para investigar el uso de estrategias de niños en Taiwan.

En definitiva, Gao (2003) opina que estos estudios han servido para presentar una imagen más amplia del uso de estrategias de miles de aprendices de diferentes culturas, y han ayudado a identificar muchos factores que pueden influir en el uso de estrategias de aprendizaje, tales como los estilos de aprendizaje, la competencia, las creencias del aprendiz, el género, etc.

Al igual que en nuestro trabajo, diversos investigadores usaron el inventario SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*) elaborado por Rebecca Oxford (1990) en sus estudios. Presentamos a continuación algunas de esos trabajos, con el fin de respaldar nuestra investigación.

A Survey on the English Learning Strategy of the Rural High School Students (Hu Yanfeng, Dezhou University, China, 2009)

En este estudio se analizó el uso de estrategias de aprendizaje de unos 600 estudiantes de dos centros rurales de enseñanza secundaria en China. Entre las técnicas de toma de datos se utilizó el cuestionario SILL y otro creado por la autora para obtener datos referentes a edad y género de los alumnos.

La investigación no obtuvo datos satisfactorios en cuanto al uso de estrategias. El número de estrategias afectivas era más frecuente y sin embargo las estrategias sociales eran usadas en un nivel muy bajo.

A Survey Study of Vocabulary Learning Strategies Used by University Students in Taiwan (Chao Yen-nin, *Southern Taiwan University of Technology*, 2008)

La finalidad de este estudio era la de averiguar el uso de estrategias de aprendizaje para adquirir vocabulario por parte de estudiantes universitarios. Se pretendía relacionar las estrategias que usaban los estudiantes con mejor dominio del inglés y el vocabulario que tenían. La investigación se llevó a cabo con 117 alumnos desde los cursos iniciales a los últimos de carrera de nivel universitario en Taiwan. El instrumento principal fue un cuestionario sobre el uso de vocabulario. Se averiguó que los estudiantes de los

primeros cursos usaban más estrategias cognitivas que los de últimos cursos de carrera. Asimismo, los alumnos con un vocabulario más extenso eran los que hacían más uso de las estrategias.

Strategic considerations for improving ESL (English as a Second Language) learning outcomes among college students in Taiwan: a case study (Pan, Telan Teresa, University of Canberra, Taiwan, 2005)

Su autora usó el cuestionario SILL para valorar las estrategias junto con otro cuestionario sobre aprendizaje de Kolb con 462 estudiantes en Taiwan.

Se demostró que los estudiantes con un mayor número de estrategias tenían un mejor nivel de dominio de la lengua.

The Study of Language Learning Strategies of Non-English Majors (Cong Zhang, Hohai University Changzhou Campus, China, 2005)

Este estudio se centró en identificar las estrategias de aprendizaje para el aprendizaje del inglés. La población fue de 160 alumnos universitarios chinos.

El instrumento principal fue el cuestionario SILL, demostrando que los estudiantes usaban en mayor grado las estrategias de compensación y muy poco las estrategias sociales y metacognitivas.

Language Learning Strategies and English Proficiency of Chinese University Students (Deanna Nisbet, Regent University, China, 2005)

Por medio de esta investigación, su autora utilizó el cuestionario SILL junto con un modelo de examen ITP-TOEFL (*Institutional Testing Program Test of English as a Foreign Language*) relacionó el uso de estrategias que usaban los alumnos con resultados de dicho examen, tomando como población a unos 168 alumnos universitarios. La conclusión de la investigación fue que los alumnos que la combinación de las estrategias afectivas y metacognitivas propiciaba una variación de un 4% en los resultados del examen llevado a cabo.

Learning Strategies in Reading and Writing: EAP Contexts

(William Baker y Kamonpan Boonkit, Silpakorn University, Tailandia, 2004)

Los investigadores investigaron el uso estrategias de aprendizaje por los alumnos con mayor y menor éxito en escritura y lectura en inglés. La población fue de 196 alumnos universitarios de Tailandia. Se usó el cuestionario SILL y se triangularon los datos con con diarios de aprendizaje y con entrevistas. El resultado fue que en general las estrategias metacognitivas, cognitivas y de compensación fueron las más utilizadas, y también se determinó que habían diferencias en el uso de estrategias entre los lectores y escritores con mayor y menor éxito.

López Morales (1994) subraya que los cuestionarios como los test son recursos usados a menudo en la lingüística aplicada, ya que producen datos con exactitud y economía.

5.5.2 Análisis de la taxonomía de estrategias de Oxford (1990)

Dado que en nuestra investigación, tal y como se ha indicado anteriormente, para la obtención de datos hemos usado el inventario SILL de Rebecca Oxford (1990), que a su vez se basa en la taxonomía de estrategias de su misma autora, adoptado asimismo en este estudio, y a pesar de que ya en el capítulo 3, en el apartado 3.3.3.1 describimos, de forma general, la taxonomía de Oxford (1990), consideramos importante, en este capítulo, entender de forma más detallada esta clasificación de estrategias para poder comprender en qué se basa nuestra herramienta de medición.

Consideramos que, a pesar del tiempo transcurrido, esta tipología, tal y como hemos documentado en el apartado anterior 5.5.1, es válida y permite ampliar la limitada concepción tradicional en el aprendizaje de segundas lenguas al incorporar estrategias afectivas, sociales y compensatorias que inciden en la comunicación y por tanto en el aprendizaje.



Fig. 5.3 Gráfico de tipología de estrategias de R. Oxford (1990).

Descripción de la taxonomía de estrategias de R. Oxford (1990)	
Estrategias Directas	Estrategias indirectas
<p>Grupo A: Estrategias de memorización</p> <p>A. Crear enlaces mentales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Agrupar. 2. Asociar/ elaborar. 3. Colocar palabras nuevas en un contexto. <p>B. Aplicar imágenes y sonidos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Usar la imaginación. 2. Utilizar campos semánticos. 3. Usar palabras claves. 4. Representar en la memoria sonidos. <p>C. Revisar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión estructurada. <p>D. Usar la acción:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Usar la respuesta física. 2. Usar técnicas mecánicas. 	<p>Grupo D: Estrategias metacognitivas</p> <p>A. Centrar el aprendizaje:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar y enlazar con el material ya conocido. 2. Prestar atención. 3. Retrasar la producción oral y centrarse en la comprensión auditiva. <p>B. Organizar y planificar el propio aprendizaje:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estudiar aspectos sobre el aprendizaje de la lengua. 2. Organizar. 3. Establecer objetivos y metas. 4. Identificar el objetivo de una tarea. 5. Planificar una tarea. 6. Buscar oportunidades para practicar. <p>C. Evaluar el propio aprendizaje:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Controlar el propio proceso de aprendizaje. 2. Autoevaluarse.
<p>Grupo B: Estrategias Cognitivas</p> <p>A. Practicar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Repetir. 2. Practicar formalmente con sistemas de sonidos y gráficos. 3. Reconocer y utilizar fórmulas y modelos. 4. Hacer combinaciones. 5. Practicar de manera natural. <p>B. Recibir y enviar mensajes.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Obtener rápido la idea general. 2. Usar recursos para recibir y enviar mensajes <p>C. Analizar y razonar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Razonar deductivamente. 2. Analizar expresiones. 3. Analizar contrastivamente entre lenguas. 4. Traducir. 5. Transferir. <p>C. Crear estructura para el input y el output:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tomar notas. 2. Resumir. 3. Subrayar-destacar. 	<p>Grupo E: Estrategias afectivas</p> <p>A. Disminuir la ansiedad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Recurrir a la relajación, respirar profundamente o meditar. 2. Recurrir a la música. 3. Reír. <p>B. Animarse a uno mismo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hacer observaciones positivas. 2. Correr riesgos. 3. Recompensarse. <p>C. Tomarse la temperatura emocional:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escucharse a sí mismo. 2. Usar una lista de comprobación. 3. Escribir un diario sobre el aprendizaje de la lengua. 4. Compartir los sentimientos con otra persona.
<p>Grupo C: Estrategias compensatorias</p> <p>A. Adivinar de manera inteligente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Usar pistas lingüísticas. 2. Usar otras pistas. <p>B. Superar limitaciones en la expresión oral y escrita:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cambiar a la lengua materna. 2. Solicitar ayuda. 3. Usar la mímica o los gestos. 4. Evitar comunicar cierta parte o todo el mensaje. 5. Elegir el tema. 6. Ajustar o acercarse al mensaje. 7. Inventar palabras. 8. Usar un circunloquio o sinónimo. 	<p>Grupo F: Estrategias sociales</p> <p>A. Formular preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Solicitar aclaraciones. 2. Pedir corrección. <p>B. Cooperar con otras personas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cooperar con los compañeros. 2. Cooperar con usuarios competentes de la nueva lengua. <p>C. Establecer relaciones de empatía con otras personas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar un entendimiento cultural. 2. Ser consciente de los pensamientos y sentimientos de las otras personas.

Fig. 5.4 Cuadro descriptivo de la taxonomía de estrategias de aprendizaje de R. Oxford (1990).

Según Madrid (2002), esta taxonomía contiene todas las estrategias posibles identificadas por Oxford (1990) y por otros investigadores y constituye la base del SILL.

Hernández y Cardona (2008) consideran que en esta taxonomía las estrategias de memoria son aquellas usadas para almacenar o guardar la información y recuperarla cuando se necesite, las estrategias cognitivas son las estrategias mentales que utilizan los estudiantes para que su aprendizaje sea significativo, o sea, se usan en la formación y revisión de modelos mentales internos y para producir y recibir mensajes en la lengua extranjera; y las estrategias compensatorias ayudan a los estudiantes a eliminar los vacíos de conocimiento y poder dar continuidad a la comunicación. Por su parte, las estrategias metacognitivas ayudan a los estudiantes a dirigir, planificar, regular, y autoevaluar su aprendizaje; las estrategias afectivas se relacionan con la parte emotiva del estudiante pues le permiten controlar sus sentimientos, motivaciones y actitudes relacionadas con el aprendizaje de la lengua, en tanto las estrategias sociales llevan a la interacción creciente con la lengua extranjera al facilitarles la interacción con otros estudiantes en una situación discursiva.

1. Estrategias Directas

Estrategias de Memoria

Las *estrategias de memoria* ayudan al estudiante a almacenar toda la información nueva y recuperarla cuando la necesite. Éstas ayudan al estudiante a aprender más vocabulario.

A. Crear conexiones mentales.

1. *Clasificar* elementos lexicales en unidades significativas (agrupamientos)
2. *Asociar* nueva información con conceptos aprendidos.
3. Poner nuevas palabras en un contexto. *Colocar* palabras o frases nuevas en un contexto con el fin de recordar.

Para recordar más fácil una palabra es necesario aprenderla significativamente, es decir usándola dentro de un contexto ya sea hablado o escrito, por ejemplo, usándola durante alguna conversación, escribiendo un cuento incluyendo la palabra nueva.

B. Emplear imágenes y sonidos

1. Utilizar *imagen gráfica* para crear asociaciones.

2. Utilizar *mapas semánticos*.

3. Utilizar *palabras claves* para recordar empleando enlaces auditivos y visuales (similitudes en L1 y L2). Representar sonidos en la memoria. Esta estrategia permite recordar nueva información asociando sonidos de la nueva información con la ya conocida. Por ejemplo, se puede recordar una palabra en inglés al asociarla con el sonido de una palabra de la lengua materna que suene similar.

C. Revisar bien

1. Repasar de forma estructurada. Revisión estructurada.

Repasar con cierta frecuencia un tema de la segunda lengua que se está aprendiendo y permite al aprendiz familiarizarse con la información hasta el punto que entender su significado llega a ser natural y auténtico.

D. Empleo de acciones físicas

1. Utilizar respuestas físicas.

2. Utilizar *técnicas mecánicas* (mover, situar, escribir).

Estrategias Cognitivas

Las *estrategias cognitivas* permiten al estudiante entender, manipular y crear nueva información de diferentes formas y siempre de manera significativa. Estas refuerzan la producción y permiten, por medio de los recursos lingüísticos, desarrollar destrezas comunicativas y expresivas.

A. Practicar

1. Repetir significativamente. Repetir.

En el caso de la producción oral, hay dos técnicas de repetición. La primera es decir cierta información una y otra vez de una misma manera hasta que se vuelve

automática; la segunda es imitar la manera como un nativo de la L2 expresa algo. Este imitar ayuda al aprendiz especialmente a mejorar aspectos como pronunciación y entonación ya que al tener un modelo a seguir tiene más claro a donde debe llegar.

2. Practicar formalmente con sonidos.

Practicar los sonidos de la lengua en diferentes maneras permite mejorar la producción oral. Algunas técnicas útiles pueden ser grabar su propio discurso y compararlo con el discurso de un hablante nativo o practicar la pronunciación de palabras o sonidos mirándose al espejo para analizar y modificar los movimientos de labios, lengua, etc.

3. Reconocer y utilizar formas y modelos lingüísticos. Reconocer y usar formulas y rutinas.

Al reconocer formulas y rutinas, por ejemplo, las distintas fórmulas para saludar, y al ser consciente de su uso, el estudiante se sentirá más confiado y tendrá más facilidad para expresarse cuando necesite usarlas.

4. Combinar elementos conocidos en nuevos enunciados.

5. Practicar “copiando” situaciones reales de comunicación. Practicar naturalmente.

Dejar de lado la mera repetición y utilizar lo que se ha aprendido en una interacción real en la cual necesite comunicarse.

B. Recibir y enviar mensajes

1. Captar la atención rápidamente.

2. Usar recursos para enviar mensajes.

Utilizar recursos para preparar el discurso. Esto pueden ser un diccionario, un libro de gramática o un libro que contenga información sobre la que se va a hablar.

C. Analizar y razonar

1. Analizar deductiva/inductivamente. Razonar deductivamente.

Sacar hipótesis sobre el significado de un término desconocido a partir de reglas generales que ya se han aprendido.

2. Analizar expresiones por unidades.
3. Analizar contrastivamente.
4. Traducir.

Utilizar la lengua materna como fundamento para producir un mensaje. Se traduce una información producida en la L1 y se da en la L2.

5. Transferir.

Utilizar conocimientos previos para facilitar el aprendizaje de nueva información.

Estrategias de Compensación

Las *estrategias de compensación* permiten al estudiante usar la lengua para comprender o para producir un mensaje a pesar de las dificultades, limitaciones o vacíos que este tenga del conocimiento de la lengua, tales como poco vocabulario o poco manejo de las estructuras gramaticales.

A. Adivinar inteligentemente

1. Usar pistas lingüísticas.
2. Usar otras pistas.

B. Sobreponer limitaciones en el habla

1. Cambiar a la lengua materna.
2. Usar la lengua materna para completar el mensaje en L2 cuando no se recuerda una palabra o una expresión.
3. Pedir ayuda.

Pedir explícitamente ayuda al receptor para completar el mensaje.

4. Mímica.

Ayudarse de movimientos físicos como gestos, mímica, movimientos con las manos, etc., para hacer entender su discurso cuando no sabe comunicarlo verbalmente.

5. Evitar la comunicación parcial o totalmente.

Evitar hablar de un tema del que se desconoce o que requiere de cierto vocabulario o estructuras que no se tiene.

6. Seleccionar el tema.

Elegir el tema en una conversación le da seguridad al hablante de hablar sobre un tema que le parece interesante y sobre el cual tiene conocimiento y, por tanto, cuenta con recursos léxicos necesarios para expresarse con propiedad.

7. Ajustar o aproximar el mensaje

Omitir información o usar estructuras más sencillas para expresar las ideas de manera simple y comprensible.

2. Estrategias indirectas

Estrategias Metacognitivas

Las *estrategias metacognitivas* permiten al estudiante controlar y regular su propio proceso de aprendizaje al capacitarlo para focalizar, agrupar, planificar y evaluar el aprendizaje.

A. Centrar el aprendizaje

1. Revisar y conectar el material ya conocido.

2. Prestar atención.

Tomar la decisión de prestar atención a una situación de aprendizaje e ignorar todos los factores distractores externos.

3. Retrasar producción oral para enfocarse en la escucha.

Posponer la producción oral (horas, días, semanas, meses) y centrarse en desarrollar habilidades de la escucha hasta sentirse confiado.

B. Acomodar y planear el aprendizaje

1. Averiguar acerca del aprendizaje de una lengua.

Aprender cómo funciona el proceso de aprendizaje y todo lo que este envuelve. Este conocimiento permite a los estudiantes ser aprendices más efectivos.

2. Organizar.

Ser organizado mejora las condiciones de estudio y de aprendizaje.

3. Establecer metas y objetivos.

Establecer metas a corto y largo plazo ayuda al estudiante saber a dónde quieren

llegar, y buscar alternativas de cómo llevar a cabo su aprendizaje para lograr dichos objetivos.

5. Planear para una tarea de la lengua.

Estar preparado para desarrollar una tarea y saber que elementos son necesarios para desarrollarla.

6. Buscar oportunidades para practicar.

Buscar oportunidades para desarrollar las habilidades de la lengua en situaciones reales.

C. Evaluar el aprendizaje

1. Auto-monitorearse.

Tomar la decisión de prestar atención y ser consciente de los errores que se cometen y corregirlos.

2. Auto-evaluarse.

Evaluar el progreso del proceso de aprendizaje y los avances y objetivos obtenidos.

Estrategias Afectivas

Las *estrategias afectivas* ayudan al alumno a regular sus emociones, actitudes, motivación y valores. Con estas estrategias afectivas el alumno podrá controlar y cambiar factores que afectan el aprendizaje como la baja autoestima y la ansiedad.

A. Reducir la ansiedad

1. Usar relajación progresiva, respiración profunda o meditación.

2. Usar música Escuchar música para reducir el estrés antes de alguna actividad y mejorar la actitud del estudiante frente a la realización de una tarea compleja.

B. Darse ánimos a uno mismo

1. Hacer comentarios positivos Auto incentivar al realizar alguna actividad lingüística o como recompensa después de haberla llevado a cabo exitosamente.

2. Tomar riesgos seriamente. Tomar decisiones conscientes al arriesgarse a realizar una actividad usando la lengua, sin importar que se puedan cometer errores en su desarrollo o que dicha actividad sea difícil.

3. Recompensarse a uno mismo. Recompensarse después de haber desarrollado alguna actividad exitosamente. Esto sirve como estímulo para mejorar el propio proceso de aprendizaje.

C. Tomarse la temperatura emocional

1. Escuchar nuestro cuerpo. Prestar atención a aquellos mensajes que nuestro cuerpo nos envía cuando se desarrolla alguna actividad con la lengua. Dichos mensajes se manifiestan de manera física tales como tensión muscular y dolor de cabeza. El reconocer estos mensajes permite al estudiante entender su causa y ser capaz de controlarlos si estos interfieren con el proceso de aprendizaje.

2. Usar lista de chequeo Utilizar una lista de chequeo permite a los estudiantes conocer su estado emocional frente al proceso de aprendizaje de una manera más clara y estructurada.

3. Llevar un diario del aprendizaje de la lengua Escribir en un diario aquellas emociones, sentimientos y percepciones respecto al proceso de aprendizaje de una lengua le permite al alumno utilizar esta información para entender dicho proceso.

4. Discutir nuestros sentimientos con otras personas Expresar y discutir emociones, sentimientos y percepciones respecto al proceso de aprendizaje y recibir recomendaciones de cómo mejorarlo si existe algún tipo de dificultad.

Estrategias Sociales

Las *estrategias sociales* ayudan al alumno a aprender a través de la interacción con otros, ya que es por medio de dicha interacción que se genera el aprendizaje.

A. Hacer preguntas

1. Pedir clarificación o explicación.
2. Pedir ser corregido.

Ser consciente de los errores que se cometen y de las dificultades que se tienen respecto a la producción oral.

B. Cooperar con otros

1. Cooperar con los pares.

2. Cooperar con los hablantes eficientes de la L2 Ayudan al alumno a trabajar con otros usuarios de la lengua, brindándole la oportunidad de utilizarla para interactuar y cooperar con otras personas.

C. Tener empatía con los otros

1. Desarrollar comprensión cultural.

Entender mejor las situaciones donde la lengua se emplea y conocer qué es culturalmente aceptable o inapropiado durante una situación comunicativa a través del conocimiento del contexto cultural de los hablantes.

2. Ser consciente de los pensamientos y sentimientos de los otros.

Ser consciente de las emociones de las personas con las cuales se está interactuando, lo cual le permite al alumno comprender lo que comunica y ser capaz de ser un mejor receptor del mensaje.

5.6 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE L2 EXPRESADAS POR APRENDICES

Con el fin de ilustrar esta investigación sobre el uso de estrategias, presentamos a continuación, al igual que hicimos con nuestros estudiantes, una recopilación de ejemplos de estrategias observadas en estudiantes de L2 por diferentes investigadores, denominadas según sus propias taxonomías de estrategias:

Wenden

Wenden (1986:76)

Auto-gestión

"me siento en las primeras filas de la clase para poder ver la cara del profesor mejor."

"me siento con compañeros que tienen un mejor nivel que el mío para poder-practicar mejor."

Organización avanzada

"repaso antes de entrar en clase. Por lo menos hojeo cada lección. No intento entenderla completamente. Le echo un vistazo."

Auto-corrección

"... simplemente empiezo a hablar. Lo que ocurre es que a veces no termino una palabra porque me doy cuenta que la he dicho mal.

Entonces la repito otra vez, pero correctamente."

Producción retardada

" más o menos entiendo ahora lo que me dicen, pero el problem está al hablar. Necesito estudiar más para poder hablar mejor. Hablo cuando tengo que hacerlo, pero lo hago brevemente y espero que me entiendan."

Imágenes

"finjo estar haciendo algo con las frases que invento con la palabra nueva. Realmente lo hago en mi mente."

Representación auditiva

"cuando intento aprender cómo decir algo, lo digo en silencio primero. Después lo digo en voz alta. Si está bien dicho, lo puedo memorizar para siempre."

Transferencia

"por ejemplo, en la clase de Geografía, si están hablando sobre algo que he aprendido en inglés, todo lo que tengo que hacer es recordar la información y después ponerla en español."

Inferir

"A veces todas las palabras de la frase componen el significado de la palabra nueva. Pienso en lo que quiere decir toda la frase, y después puedo entender el significado de la palabra nueva."

Wenden (1986:89)

Razonamiento deductivo (deductive inferencing)

Gerardo: Creo que no entiendo la palabra "helpless" (indefenso).

Profesor: "Helpless" significa (pausa).

Gerardo: (después de pensar: help = ayuda, defensa; less - sufijo gramatical inglés.

= menos, sin) *Sin defensa*.

Wenden (1986: 93)

Durante las tareas lingüísticas como en el caso de rellenar huecos en un texto, del que previamente se eliminan palabras.

Razonamiento deductivo

"Es necesario un adjetivo en este caso porque hay un hombre"

Inferir (inferencing)

a) *shoulder, shoulder* - (repetición de palabras claves que preceden a los huecos para deducir el significado) -.

b) Esto me suena a "hombro" (basarse en cómo suena una palabra para adivinar su significado).

c) si están hablando del cuerpo humano y se han referido a la cabeza, tórax, extremidades, etc., faltan los hombros, "*shoulder*" debe significar "hombros."

Wenden (1986: 106-107)

Aceptar o solicitar corrección después de la producción lingüística al profesor o compañeros (feedback)

"Cuando cometo un error, me corrigen (mis compañeros). Es una buena forma de aprender de esos errores."

"El modo mejor es escribir la frase y dejar que el profesor te corrija."

"creo que es una buena manera de aprender ... aunque lo que uno diga pueda no ser correcto. Pero si yo no digo mis errores nunca aprenderé ..., nunca voy a averiguar cómo se dice bien."

Darse cuenta de los errores propios al hablar (monitorizar).

"No te preocupes de los errores, de la gramática ni de las reglas del inglés. Habla según te venga a la mente; estará mal. Te darás cuenta que es diferente (del inglés estándar). Pero después pensarás como los ingleses.

Hablarás inglés de un modo natural.

Pedir clarificación

"Cuando uno no entiendo algo, es importante preguntar: este es el mejor modo de aprender - preguntar siempre."

Evaluación de estrategias

"He escuchado la grabación y he intentado traducirla al español. Pero, primero, esto me lleva mucho tiempo, no creo que sea muy eficaz. Además, me concentro demasiado en palabras aisladas y frases, y olvido la idea general. De hecho, lo he dejado de hacer."

Evaluación de materiales

"Algunos materiales que elegí la última vez no son adecuados, no me interesan; están llenos de frases

coloquiales, cosas cotidianas, situaciones como "en un taxi", o conversaciones sobre el menú de un restaurante; no son el tipo de cosas que me interesa.

Wenden (1986: 32)

Hacer asociaciones de palabras, agrupar

"Cuando tengo una palabra que quiero aprender de veras, la repito a mi mismo varias veces, y la intento asociar con otra palabra que ya conozco."

Wenden (1986::33)

Elaboración (imágenes), palabras claves

"para aprender- la palabra "floor" (suelo) por ejemplo me imagino recogiendo una flor que está caída en el suelo (floor). Creo que aprendí esa palabra por- la similitud del sonido con la palabra en español y uniéndola dándole significado."

"sack" (saco), me imagino a mi mismo llevando un saco de basura al contenedor de basura.

Wenden (1986:44)

Pan (sartén) asociando visualmente una barra de pan en un pan (sartén).

Oxford

Oxford (1990: 90)

Asociar/elaborar, en la que la(s) nueva(s) palabra(s) es/son conectada(s) con un contexto. (Rebecca Oxford: *colocar-palabras en un contexto*)

Por ejemplo, para aprender las palabras hook (gancho), eye (ojo) thread (hilo) escribir o contar una pequeña historia que contenga esas palabras.

Oxford (1990:59)

Agrupar

"anoto palabras nuevas cuando las oigo y las pongo en diferentes categorías gramaticales y les pongo títulos: you, he, she, they, someone – PRONOMBRES.

kind, soft, easy, hard - ADJETIVOS .

quicker, completely, heatedly – ADVERBIOS.

- Cuando leo. anoto las palabras por similitud de conceptos y busco significados opuestos: hot, warm, fire cold, cool, ice .

Oxford (1990:50)

Asociar/elaborar

Busco palabras parecidas en español para asociarlas y recordarlas mejor.

table (mesa en inglés) con *tabla*, *arm* (brazo) con *arma*. *Carpet* (alfombra) con *carpeta*. *Cart* (carro) con *carta*.

Oxford (1990:64)

Representar sonidos en la memoria

"Hago rimas que no tienen sentido para aprender los sonidos de las palabras inglesas."

I hit a parrot with my carrot. The parrot said I 'm dead

Oxford (1990: 66)

Repasar bien

"Para aprender palabras nuevas, las practico de momento haciendo frases con ellas: *abroad, river, castles, visa*. I need a visa to travel abroad to visit castles and see big rivers.

Espero 15 minutos para practicarlas de nuevo, y después una hora, tres horas, al día siguiente, dos días más tarde, cuatro días mas tarde, hasta que digo las palabras sin pensar."

Oxford (1990:154)

Prestar- atención

"A veces cuando escucho hablar a alguien me distraigo, entonces me doy cuenta y dirijo mi atención a la conversación."

Prestar atención (selectiva)

"Cuando escucho hablar en inglés presto atención al tono, estilo, registro, humor, pronunciación de los hablantes para que me ayude a entender la clase de conversación, aunque no entienda el contenido.

Oxford (1990: 157)

Establecer metas y objetivos

"A veces me fijo objetivos que tengo que cumplir y me obligo a mi mismo a obtenerlos, por ejemplo, empezar a leer una novela en inglés por la noche para mejorar mi vocabulario."

"Pienso en lo que tengo que hacer dentro de unos días, como por ejemplo aprenderme el próximo fin de semana la lista de verbos irregulares del libro."

"Anoto lo que tengo que estudiar por las tardes después de clase y el tiempo que le voy a dedicar, por ejemplo, esta tarde quiero a aprender-frases para saludar y despedirme."

Oxford (1990: 159)

Prepararse para (planear) una tarea lingüística

"Cuando quiero escuchar las noticias en inglés, que van a tratar por ejemplo sobre política y economía, imagino primero sobre lo que pueden hablar, como guerras, conversaciones diplomáticas, elecciones, divisas extranjeras, bolsa, etc. Después compruebo las palabras que conozco y decido buscar las que pienso que me van a faltar para entender por ejemplo las noticias económicas. Muchas veces no- puedo preverlo todo, pero cuando me preparo los temas por adelantado, me avada a entender después."

Oxford(1990:180)

Buscar- oportunidades para practicar la nueva lengua

"Para obligarme a leer en inglés con frecuencia me he suscrito a la revista TIME."

"Me escribo con amigos "por correspondencia en Estados Unidos e Irlanda."

"Voy a sitios donde sé que voy a encontrarme a personas que hablan inglés."

Escucho canciones en inglés para intentar comprender mejor cuando oigo hablar."

Oxford (1990: 164)

Usar relajación progresiva, respiración profunda o meditación

"Antes de empezar a hablar en inglés intento relajarme y respirar profundamente para no ponerme nervioso."

Oxford(1990:165)

Animarse a sí mismo diciendo frases positivas

"A menudo me digo frases que me ayudan a animarme antes de una tarea difícil, cuando la estoy haciendo y después de terminarla.

¡Esto está chupado para mí!

¡Qué bien lo estoy haciendo!

¡Me ha salido fenomenal!

Oxford (1990: 166)

Arriesgarse

"Cuando se habla en inglés en clase casi siempre digo algo, aunque sé que cometo errores y a veces suena un poco tonto."

Oxford (1990: 168)

Solicitar clarificación o verificación

"Cuando hablo con ingleses y no les entiendo les pido que hablen más despacio y que repitan."

"Cuando no estoy seguro de haber entendido algo, repito lo que creo que han dicho y me espero a que me lo confirmen" Did you say that ...? (¿Has dicho que ...?)

Oxford (1990:170)

Solicitar corrección

"A veces cuando hablo con personas que hablan inglés y digo algo, si ponen cara de asombro, les "Pido que me digan como se dice correctamente."

Oxford (1990:173)

Tomar conciencia de los pensamientos y sentimientos de los demás.

"Cuando escucho hablar a alguien en inglés, intento distinguir el tono y la expresión de su cara, y aunque no entienda lo que dice, me ayuda a averiguar sus sentimientos y estado de ánimo."

EXPRESIÓN ESCRITA

Oxford (1990:160)

Buscar oportunidades para practicar (preparar y planificar el aprendizaje)

Oxford (1990:167)

"Tengo. amigos por correspondencia con los que me escribo en inglés."

Ellis y Sinclair

Ellis y Sinclair(1989:27)

Analizando necesidades de aprendizaje lingüísticas. (Dar prioridad a partes del aprendizaje según las necesidades o deseos personales)

"Antes de auto-evaluarme, pensaba que necesitaba mejorar mi expresión oral, pero ahora me doy cuenta que es sobre todo vocabulario lo que me hace falta. También necesito concentrarme en la comprensión oral y en la escritura. En cuanto a la lectura, puedo leer bastante bien, no necesito hacer mucho,"

VOCABULARIO

Ellis y Sinclair, (1989:34)

Repetición oral

"Recuerdo las palabras escuchándolas y después repitiéndolas en voz alta.

Ellis y Sinclair, (1989:34)

Agrupar

"Creo que es una buena idea aprender las palabras por tópico, por ejemplo, tipos de muebles, partes del coche, porque si

quiero recordarlas, unas palabras me recuerdan otras."

Ellis y Sinclair, (1989:40)

Agrupar, clasificar

"Grabó las palabras nuevas en cintas y las escucho con regularidad. Uso diferentes cintas para diferentes tópicos."

Ellis y Sinclair, (1989:40)

Agrupar, clasificar, contextualizar

"Hago un mosaico (collage) de anuncios, etiquetas de Paquetes, etc. Que contienen palabras interesantes o útiles, las pego en la pared en mi dormitorio. A veces uso palabras de mi mosaico para hacer asociaciones de palabras"

Ellis y Sinclair, (1989:40)

Agrupar, clasificar

"Tengo un sistema de tres partes. Primero escribo las palabras nuevas en una libreta, después paso las palabras a un trozo de papel y las pego en la pared en mi trabajo, si no me las sé después de una semana, las paso a trozos nuevos de papel y las pego en la pared de mi dormitorio también."

Ellis y Sinclair, (1989:51)

solicitar corrección

"Le pido a mis amigos nativos que me corrijan cuando cometo errores gramaticales."

Ellis y Sinclair, (1989:51)

Agrupar: hacerse un banco de recursos de ejemplos lingüísticos específicos.

"Estudio puntos gramaticales, como "voz pasiva", u "oraciones condicionales", después busco ejemplos de ellos en periódicos o revistas. Recorto las frases y las guardo en una libreta de recortes.

Ellis, y Sinclair, (1989:51)

Inferir

"Para aprender reglas gramaticales, uso una gramática con ejercicios. Hago un ejercicio y miro las respuestas después. Esto me ayuda a hacer el próximo ejercicio. Aprendo sobre la marcha. Me leo las explicaciones gramaticales, porque no las comprendo."

COMPRENSIÓN ORAL

Ellis y Sinclair, (1989:51)

Atención dirigida (O'Malley, 1989a: 119). *Adivinar inteligentemente*, R. Oxford 1990:49).

"Cuando escucho hablar inglés, no me importa si no entiendo todo, intento comprender las ideas generales y también me ayudan los gestos y movimientos de las personas."

"Cuando escucho hablar o leer en inglés me fijo en el tópico, la situación, conectores gramaticales, etc. para adelantarme a lo que se va a decir."

EXPRESIÓN ORAL

Ellis y Sinclair, (1989:74)

"A veces me grabo hablando inglés y después me escucho y anoto las dificultades que tengo" (*auto-evaluación específica*).

Ellis y Sinclair, (1989:76)

hacer uso de recursos, formar un club o grupo de estudio

"Algunos compañeros y yo hemos organizado un club inglés, nos reunimos una vez a la semana y hablamos en inglés."

Ellis & Sinclair (1989:76)

Practicar

"Finjo hablar con un amigo inglés y tengo conversaciones imaginarias con él"

Ellis & Sinclair (1989:152).

Hacer uso de recursos. Recursos para usar y enviar mensajes

"Me comunico con un amigo por correspondencia a través de un cassette.

Ellis & Sinclair (1989: 153)

Prepararse y planificar el aprendizaje

"Antes de escuchar las noticias en inglés, intento leer los titulares de los periódicos y los tópicos de actualidad primero."

COMPRENSIÓN ESCRITA

Ellis & Sinclair (1989: 153)

Prepararse y planificar el aprendizaje

"Elijo cosas para leer en inglés que leerla en español. Intento usar la misma estrategia para leer en inglés que usaría el mismo tipo de texto en español

Ellis & Sinclair: (1989:153)

Adivinar

"Cuando no entiendo una palabra en una lectura, no me detengo, sigo leyendo, por el contexto puedo

adivinar lo que quiere decir.
 EXPRESIÓN ESCRITA
 Ellis y Sinclair (1989:104)
Medirse la emotividad - escribir un diario. Evaluación
 "Anoto en un diario lo que aprendo, lo que hago para aprender, las cosas que me ayudan a aprender, y también cómo me siento cuando practico inglés con otras personas"
 Ellis y Sinclair (1989:153)
Organizar, coleccionar, agrupar
 "Colecciono ejemplos de los tipos de escritura (cartas personales/formales, telex, notas, anuncios, fax) que quiero aprender en un bloc para recortes."
 Ellis & Sinclair (1989:153)
Hacer borradores
 "Antes de hacer- un escrito final, hago varios borradores en inglés directamente- sin traducir del español."
 Ellis & Sinclair (1989:152)
cooperar con los compañeros
 "me gusta trabajar en grupo, cada uno aporta una idea y nos ayudamos mutuamente."

Fig. 5.5 Cuadro descriptivo de estrategias de estudiantes de L2 recopiladas por diversos investigadores y denominadas según sus tipologías.

CAPÍTULO VI

LA INVESTIGACIÓN

6.1 INTRODUCCIÓN

6.2 CUESTIONES DE LA INVESTIGACIÓN

6.3 OBJETIVOS

6.4 JUSTIFICACIÓN

6.5 ENTRENAMIENTO SOBRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

6.6. MARCO METODOLÓGICO

6.7 DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

6.8 POBLACIÓN. CURSO ACADÉMICO 2014/15

6.9 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN. CURSO ACADÉMICO 2015/16

6.10 EL INVENTARIO SILL. ANÁLISIS DE RESULTADOS CURSO ACADÉMICO 2015/16

6.11 CURSO ACADÉMICO 2016/17

6.12 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

CURSOS ACADÉMICOS 2017/18, 2018/19 Y 2019/20

6.1 INTRODUCCIÓN

En este capítulo se describen los objetivos de la investigación, el marco metodológico, analizamos las fases de este estudio descriptivo de carácter cuantitativo, la población, los instrumentos empleados, cuestionario de perfil (Valverde, 2014) e inventario SILL (Oxford, 1990), asimismo, analizamos los datos encontrados. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones de la investigación a la luz del análisis de los resultados y de los objetivos planteados.

6.2 CUESTIONES DE LA INVESTIGACIÓN

1. ¿Es adecuado el uso y frecuencia de las estrategias de aprendizaje empleadas por nuestros estudiantes universitarios?
2. ¿Qué tipo de estrategias son las más recurrentes en los participantes en nuestro estudio y qué incidencia pueden tener en su aprendizaje?
3. ¿Tiene el género de nuestros estudiantes algún impacto en el tipo de estrategias que utilizan?
4. ¿Cuáles son los perfiles de aprendices de inglés LE emergentes en la muestra de estudiantes investigados?
5. ¿Hay algunas similitudes o diferencias en la muestra de participantes, sobre la cual se ha realizado este trabajo, con resultados expuestos en investigaciones precedentes?

6.3 OBJETIVOS

Nuestros objetivos son los siguientes:

1. Evaluar si nuestros estudiantes universitarios hacen un buen uso de las estrategias de aprendizaje de una segunda lengua.
2. Identificar el tipo y frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje empleadas por nuestros estudiantes.
3. Evaluar si el género de nuestros estudiantes tiene algún impacto en el tipo de estrategias que utilizan.
4. Identificar el perfil emergente en la muestra de los estudiantes de nuestro estudio.
5. Establecer similitudes o diferencias en la muestra de nuestros participantes con resultados de investigaciones anteriores.

6.4 JUSTIFICACIÓN

Este trabajo intenta desvelar el papel que juegan dichas estrategias en el aprendizaje de una lengua extranjera. En este sentido, los datos e información que se obtengan, podrían servir como aporte para comprender mejor el proceso de aprendizaje de LE de los estudiantes investigados y las dificultades que conlleva, valorar la importancia de las estrategias de aprendizaje en el proceso de formación de los estudiantes y su posible incidencia en el aprendizaje.

De igual manera, este trabajo podría beneficiar a los docentes en la medida en que describe el tipo de estrategias utilizadas por los alumnos y su uso. Dicha información puede ser útil para determinar en qué tipo de estrategias los alumnos necesitarían un mayor refuerzo y así fortalecer los procesos de aprendizaje autónomo.

6.5 ENTRENAMIENTO SOBRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Durante los tres años de duración de nuestro trabajo, cursos 2014/15, 2015/16 y 2016/17, se ha llevado a cabo un entrenamiento cognitivo sobre estrategias de aprendizaje de una segunda lengua descritas en la tipología de Oxford (1990). Dicho entrenamiento ha consistido en primer lugar en un taller de instrucción de estrategias, descrito en el apartado 6.5.1, un cuestionario semi-estructurado, apartado 6.5.2 y un “autodescubrimiento por tareas”, apartado 6.5.3, en la que los estudiantes comentan la forma en la que abordan tareas típicas de clase.

6.5.1 Taller de instrucción de estrategias

Como apuntábamos en la introducción, el estudio que nos ocupa se puede describir como un estudio pedagógico de acción-investigación. Mediante la introducción en el aula de una serie de actividades de entrenamiento, hemos pretendido mejorar el aprendizaje y facilitar la adquisición de la autonomía.

Con el fin de familiarizar a nuestros estudiantes, objeto de la investigación, en el uso de estrategias para el aprendizaje de una lengua extranjera propuestas por Oxford (1990), cuya tipología hemos adoptado en este trabajo, se han llevado a cabo unas sesiones de entrenamiento. En este taller se han descrito, ejemplificado y clarificado

interpretaciones sobre la tipología de estrategias de Oxford (1990), posteriormente estas estrategias se han relacionado con el inventario SILL mediante codificaciones⁸¹.

A) Estrategias directas

1. Estrategias de memoria

• Creación de uniones mentales.

Agrupación. Clasificación o reclasificación del material a aprender en unidades significativas.

Ejemplo: Tipo de palabra (sustantivos, verbos, adjetivos...) palabras relacionadas con el clima, sinónimos, antónimos.

Asociación/elaboración. Relacionar la nueva información con conceptos que ya están en la memoria. Ejemplo: Bread and butter.

Colocar las nuevas palabras en contexto. Colocar la nueva palabra o expresión en una frase, conversación o historia fácil de recordar. Ejemplo: “Give up”, *my sister gave up eating meat and now she is vegetarian.*

• Aplicar imágenes y sonidos.

Usar la imaginación. Relacionar la nueva información con imágenes o sonidos en la mente o en ilustraciones del objeto o palabra escrita.

Mapas mentales. Organizar las palabras en una ilustración que posee un concepto clave en el centro y palabras que se le relacionan enlazadas con flechas.

Uso de palabras claves. Utilizar uniones auditivas o visuales para recordar una nueva palabra.

Ejemplo: “Sea”, si me gusta el mar, la imagen del mar.

Representación de sonidos en la memoria.

Recordar información teniendo en cuenta su sonido. Ejemplo: Rimas, canciones.

• Repaso adecuado. Un solo contacto con la información no es suficiente.

⁸¹ Veáanse apartados 6.5.1.1 y 6.5.1.2.

Repaso estructurado. Repaso a intervalos de tiempo, dos veces al día, diariamente, dos veces por semana, etc.

- **Empleo de la acción.** Vocalización o lectura acompañada de acciones.

Utilización de la respuesta física. Ejemplo: *Go to the door.*

Uso de técnicas mecánicas. Cambio de palabras en un texto con su consiguiente cambio de función. Ejemplo: *Intelligence, intelligent, intelligently.*

2. Estrategias cognitivas.

- **Práctica.**

Repetición. Practicas sonidos y escritura.

Reconocer y utilizar fórmulas y patrones. Ejemplo: *Glad to meet you, it's time to ...* .

Recombinación. Combinar elementos para formar frases más extensas.

Práctica natural. Ejemplo: Lectura de libros, participación en conferencias, ver películas sin subtítulos, charlar con hablantes nativos, etc.

Recibir y enviar mensajes. Utilizar estrategias para obtener la idea principal y las específicas de un texto.

Ejemplo: Skimming, scanning, observar imágenes o lenguaje corporal del hablante.

- **Analizar y razonar.**

Razonar deductivamente. Usar reglas generales y aplicarlas a las nuevas situaciones (de lo general a lo específico).

Análisis de expresiones. Determinar el significado de una nueva expresión al dividirla en sus partes.

Ejemplo: Horseshoe, rainbow, sunglasses.

Traducción y transferencia.

- **Creación de estructuras de input y output.** Comprensión y producción del nuevo lenguaje.

Tomar notas de las ideas principales o aspectos más relevantes.

Hacer resúmenes, subrayar, resaltar los conceptos principales.

3. Estrategias de compensación.

- **Adivinar inteligentemente.**

Utilización de pistas lingüísticas. Ejemplo: Bad mannered (bad indica un aspecto negativo), seller (-er para indicar profesión).

Superar limitaciones al hablar y escribir. Ejemplo: Insertar palabras en la lengua materna, inventar palabras, usar lenguaje corporal, describir lo que se quiere nombrar, utilizar sinónimos, antónimos.

B) Estrategias indirectas

1. Estrategias Metacognitivas.

- **Centrar el aprendizaje.** Reconocer el objetivo de cada actividad desarrollada en clase. Investigar por adelantado el vocabulario y demás aspectos relativos a la clase siguiente.

Dirigir la atención. Evitar los distractores cuando la explicación se está dando.

Escuchar atentamente antes de hablar. Con el propósito de obtener vocabulario y estructuras que podrá usar.

- **Organizar y planear su aprendizaje.**

Descubriendo las características del idioma a estudiar, organizando horario de estudio, estableciendo metas y objetivos (terminar de leer una historia corta para el fin de semana), *identificando el propósito de una tarea particular, buscando oportunidades para practicar.*

- **Evaluar su aprendizaje.**

Auto seguimiento. Identificar sus errores al hablar o escribir.

Auto evaluación. Hacer seguimiento a su progreso.

2. Estrategias afectivas.

- **Disminuir la ansiedad.**

Relajarse, respirar profundamente, colocar música suave para estudiar, realizar actividades relajantes como ver a una película cómica o leer tiras cómicas.

- **Auto-motivación.**

Decir o escribir frases positivas dirigidas a uno mismo con el propósito de adquirir confianza.

Tomar riesgos, atreverse a participar.

Premiarse, luego de un trabajo exitoso.

- **Tomar su temperatura emocional.**

Poner atención a las señales que le envía su cuerpo. Stress, tensión, temores.

Escribir un diario de aprendizaje.

Discutir sus sentimientos con alguien más.

3. Estrategias sociales.

- **Hacer preguntas.** Solicitar que se le explique, repita, parafrasee o proporcione ejemplos.

Solicitar corrección. Pedirle a alguien de un nivel más avanzado que le corrija cuando se habla o se escribe un texto escrito por uno mismo.

- **Trabajo cooperativo.**

Trabajar con compañeros o cooperando con hablantes nativos.

- **Empatizar con otros.**

Desarrollar una cultura contrastiva. Entender aspectos de la otra cultura para comprender los diferentes modos de pensar y actuar.

6.5.1.1 Codificación de estrategias de Oxford (1990)

Con el objeto de facilitar el estudio y como parte del entrenamiento cognitivo llevado a cabo con nuestros estudiantes, se han codificado las estrategias descritas en la tipología de Oxford (1990), en el apartado 5.5.1 para hacerlas coincidir con los 50 ítems del inventario SILL, descrito en el apartado 6.5.1.2.

Cod.	Estrategias Directas	Cod.	Estrategias Indirectas
	Grupo A: Estrategias de memorización		Grupo D: Estrategias metacognitivas
A1	A. Crear enlaces mentales	D1	A. Centrar el aprendizaje
A2	1. Agrupar		1. Revisar y enlazar con el material ya conocido.
A3	2. Asociar/ elaborar	D2	2. Prestar atención
	3. Colocar palabras nuevas en un contexto	D3	3. Retrasar la producción oral y centrarse en la comprensión auditiva.
A4	B. Aplicar imágenes y sonidos:		B. Organizar y planificar el propio aprendizaje:
A5	1. Usar la imaginación	D4	1. Estudiar aspectos sobre el aprendizaje de la lengua
A6	2. Utilizar campos semánticos.	D5	2. Organizar
A7	3. Usar palabras claves	D6	3. Establecer objetivos y metas
	4. Representar en la memoria sonidos.	D7	4. Identificar el objetivo de una tarea
A8	C. Revisar:	D8	5. Planificar una tarea
	1. Revisión estructurada	D9	6. Buscar oportunidades para practicar
A9	D. Usar la Acción:		C. Evaluar el propio aprendizaje:
	1. Usar la respuesta física	D10	1. Controlar el propio proceso de aprendizaje
A10	2. Usar técnicas mecánicas	D11	2. Autoevaluarse
	Grupo B: Estrategias Cognitivas		Grupo E: Estrategias afectivas
B1	A. Practicar:	E1	A. Disminuir la ansiedad
B2	1. Repetir		1. Recurrir a la relajación, respirar profundamente o meditar
B3	2. Practicar formalmente con sistemas de sonidos y gráficos.	E2	2. Recurrir a la música
B4	3. Reconocer y utilizar fórmulas y modelos	E3	3. Reír
B5	4. Hacer combinaciones		B. Animarse a uno mismo
	5. Practicar de manera natural.	E4	1. Hacer observaciones positivas
B6	B. Recibir y enviar mensajes.	E5	2. Correr riesgos
	1. Obtener rápido la idea general.	E6	3. Recompensarse
B7	2. Usar recursos para recibir y enviar mensajes		C. Tomarse la temperatura emocional
	C. Analizar y razonar:	E7	1. Escucharse a sí mismo
B8	1. Razonar deductivamente.	E8	2. Usar una lista de comprobación
B9	2. Analizar expresiones	E9	3. Escribir un diario sobre el aprendizaje de la lengua.
B10	3. Analizar contrastivamente entre lenguas.	E10	4. Compartir los sentimientos con otra persona
B11	4. Traducir.		
B12	5. Transferir		
	C. Crear estructura para el Input y el output		
B13	1. Tomar notas.		
B14	2. Resumir		
B15	3. Subrayar-destacar		
	Grupo C: Estrategias compensatorias		Grupo F: Estrategias sociales
C1	A. Adivinar de manera inteligente	F1	A. Formular preguntas:
C2	1. Usar pistas lingüísticas	F2	1. Solicitar aclaraciones
	2. Usar otras pistas		2. Pedir corrección
C3	B. Superar limitaciones en la expresión oral y escrita:	F3	B. Cooperar con otras personas
C4	1. Cambiar a la lengua materna.	F4	1. Cooperar con los compañeros
C5	2. Solicitar ayuda		2. Cooperar con usuarios competentes de la nueva lengua.
C6	3. Usar la mímica o los gestos		C. Establecer relaciones de empatía con otras personas
	4. Evitar comunicar cierta parte o todo el mensaje.	F5	1. Desarrollar un entendimiento cultural
C7	5. Elegir el tema.	F6	2. Ser consciente de los pensamientos y sentimientos de las otras personas.
C8	6. Ajustar o acercarse al mensaje		
C9	7. Inventar palabras		
C10	8. Usar un circunloquio o sinónimo		

Fig. 6.1 Cuadro de codificaciones de estrategias de Oxford (1990). Elaboración propia.

6.5.1.2 Codificación del inventario SILL

Previamente a la implementación del inventario SILL y en el marco de la instrucción de estrategias de aprendizaje llevada a cabo con los alumnos en este estudio, cada uno de los 50 ítems de dicho inventario han sido relacionados con la codificación de estrategias existentes en la tipología de R. Oxford (1990), descrita en el apartado anterior.

A2 A3 A4 A4 A6, A7 A1, A5 A9, A10 A8 A2	Part A 1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in English. 1 2 3 4 5 2. I use new English words in a sentence so I can remember them. 1 2 3 4 5 3. I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help me remember the word. 1 2 3 4 5 4. I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used. 1 2 3 4 5 5. I use rhymes to remember new English words. 1 2 3 4 5 6. I use flashcards to remember new English words. 1 2 3 4 5 7. I physically act out new English words. 1 2 3 4 5 8. I review English lessons often. 1 2 3 4 5 9. I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign. 1 2 3 4 5
B1 B3 B2 B4 B5, B7 B5, B7 B5, B7 B5, B7 B6 B10 B8 B9 B11, B12 B13, B14, B15	Part B 10. I say or write new English words several times. 1 2 3 4 5 11. I try to talk like native English speakers. 1 2 3 4 5 12. I practise the sounds of English. 1 2 3 4 5 13. I use the English words I know in different ways. 1 2 3 4 5 14. I start conversations in English. 1 2 3 4 5 15. I watch English language TV shows spoken in English or go to movies spoken in English. 1 2 3 4 5 16. I read for pleasure in English. 1 2 3 4 5 17. I write notes, messages, letters, or reports in English. 1 2 3 4 5 18. I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully. 1 2 3 4 5 19. I look for words in my own language that are similar to new words in English. 1 2 3 4 5 20. I try to find patterns in English. 1 2 3 4 5 21. I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand. 1 2 3 4 5 22. I try not to translate word for word. 1 2 3 4 5 23. I make summaries of information that I hear or read in English. 1 2 3 4 5
C1 C4, C5 C3, C9 C8 C2 C6, C10	Part C 24. To understand unfamiliar English words, I make guesses. 1 2 3 4 5 25. When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures. 1 2 3 4 5 26. I make up new words if I do not know the right ones in English. 1 2 3 4 5 27. I read English without looking up every new word. 1 2 3 4 5 28. I try to guess what the other person will say next in English. 1 2 3 4 5 29. If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing. 1 2 3 4 5
D8, D9 D1 D2, D3 D4 D5 D9 D9 D6, D7 D10, D11	Part D 30. I try to find as many ways as I can to use my English. 1 2 3 4 5 31. I notice my English mistakes and use that information to help me do better. 1 2 3 4 5 32. I pay attention when someone is speaking English. 1 2 3 4 5 33. I try to find out how to be a better learner of English. 1 2 3 4 5 34. I plan my schedule so I will have enough time to study English. 1 2 3 4 5 35. I look for people I can talk to in English. 1 2 3 4 5 36. I look for opportunities to read as much as possible in English. 1 2 3 4 5 37. I have clear goals for improving my English skills. 1 2 3 4 5 38. I think about my progress in learning English. 1 2 3 4 5
E1, E2, E3	Part E 39. I try to relax whenever I feel afraid of using English. 1 2 3 4 5

E4, E5	40. I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake. 1 2 3 4 5
E2, E4, E6	41. I give myself a reward or treat when I do well in English. 1 2 3 4 5
E7	42. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English. 1 2 3 4 5
E9	43. I write down my feelings in a language learning diary. 1 2 3 4 5
E10	44. I talk to someone else about how I feel when I am learning English. 1 2 3 4 5
	Part F
F1	45. If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again. 1 2 3 4 5
F2	46. I ask English speakers to correct me when I talk. 1 2 3 4 5
F3	47. I practise English with other students. 1 2 3 4 5
F4	48. I ask for help from English speakers. 1 2 3 4 5
F1	49. I ask questions in English. 1 2 3 4 5
F5, F6	50. I try to learn about the culture of English speakers. 1 2 3 4 5

Fig. 6.2 Cuadro de codificaciones del inventario SILL. Elaboración propia.

Entre los aspectos más interesantes del SILL cabe destacar que no solo indica al estudiante la estrategia que usa, sino que también describe la frecuencia de uso.

6.5.2 Cuestionario semi-estructurado

Este cuestionario (Valverde, 2014) ha sido usado, no para la obtención de datos, sino como apoyo a nuestra investigación, con el fin de hacer reflexionar a nuestros estudiantes sobre el uso de estrategias. Se trata de un cuestionario semi-estructurado, adaptado de la guía de entrevista mencionada en el apartado 5.4.1.1 (O'Malley y Chamot, 1988). Los estudiantes en lugar de comentar oralmente, escriben en forma retrospectiva sobre cuestiones de aprendizaje de la lengua extranjera (Jiménez Raya, 1997).

1. Tienes que estudiar una lista de treinta palabras de vocabulario. ¿Qué harías para aprender las palabras? Harías lo mismo si fuera una lista de cinco palabras solamente.
2. ¿Cómo prefieres estudiar la gramática? Tienes que aprender un tiempo verbal nuevo. Si profesor no está disponible. ¿Qué harías?
3. ¿Cómo te sientes cuando escuchas hablar- inglés? ¿Te sientes frustrado si no entiendes todo? ¿Qué sucede? ¿Afecta eso a la tarea?
4. ¿Qué haces para comunicarte oralmente en inglés? Piensa en las situaciones en las que experimentas problemas.
5. Tienes que leer un texto y responder una serie de preguntas. Describe los pasos que seguirías para hacer la tarea.
6. ¿Qué haces cuando tienes que escribir algo? ¿Cómo practicas tu escritura?

7. ¿Haces uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)? Da detalles.

L2 Learning strategies survey

Preguntas

Q01: 1. What do you do to learn new words in English? Is it different from the way you learn words in your L1?

Q02: 2. How do you prefer to learn English grammar? Imagine you have to identify and use some particular structures, what would you do? Your teacher is not available.

Q03: 3. Do you have any special strategies when you listen to English? What are they? Do you have to understand everything? How do you practise your listening?

Q04: 4. How do you feel about speaking English? What do you do to overcome problems in communication? How do you practise your speaking?

Q05: 5. What do you do when you read a long text (magazine, novel, newspaper, etc.) in English at home? Do you do the same when you read a short text? What sort of things do you read in English?

Q06: 6. What do you do when you have to write something in English (report, essay, etc.) Give details. How do you practise your writing?

Q07: 7. Do you make use of ICT (Information and Computing Technology) in your second language learning. Give details.

Respuestas de nuestros estudiantes (se incluyen de forma literal, incluyendo errores y faltas de ortografía)

L2_LEARNING_STRATEGIES_SUBJECTIVE_SURVEY						
Campo1	Campo2	Campo3	Campo4	Campo5	Campo6	Campo7
Q01	Q02	Q03	Q04	Q05	Q06	Q07
No, it is not different	With book	I watch movies in English, so I am accutomed	Speaking in English is not problem	Mostly interesting articles on web	I write what comes to my mind and then I correct it	Yes - duolingo, google translator
Use the dictionary	Speak with my partners	No. Yes, I try understand all. I listen the cd of book	I feel good. I try to get better. I speak with others people	I try understand all in both cases. I try read novels	First, I do it in a draft correcting and again	Sometimes, but only to improve the pronuntiation
I usually write the words and then I repeat the words.	Play games that helps me to understand the real meaning.	"No; No, I use to listening to music and then traduce the song"	"I feel great; I practise talking with some people."	"Yes; I read novels, magazines and the news"	I look for the meaning of every word to check that is ok.	No
Reading english books and talking with english people	I would try to be dynamic and i'd answer all the questions.	I try to understand the whole audio and mainly, key words.	I usually talk to my english friends, so it's normal to me.	i try to understand it, i usually read books, songs, newspaper	I first write it in a dirty paper and then in a new paper.	Of course, it is essential to make progress in your learning
I read, watch tv series and talk to native speakers	I prefer to learn grammar by reading and watching movies	I try to hear each word or, if I can't, I guess it.	I get really nervous, but I try to ignore it	I read as if it is my mother tongue. Novels, comics, poetry	I don't do anything especial; I'm used to it	Yes, sometimes, in order to find some meanings

L2_LEARNING_STRATEGIES_SUBJECTIVE_SURVEY						
Campo1	Campo2	Campo3	Campo4	Campo5	Campo6	Campo7
I usually try to read new text or information. Yes.	Reading language books, or encyclopedias. Use Internet.	Generally, I pay attention about subtitles and write it.	I usually am very nervous. I watch many videos about English	Writing each unknown word. A short text can be difficult too.	"I usually use "Wordreference" or bilingual dictionaries. "	Dictionaries, Youtube, and another webpage about languages.
I usually read books or see movies. Yes.	With games, I would find the auxiliary verb, a participle, etc	Yes, I try to understand the total message. Music and films.	Sometimes, nervous, sometimes, fine. I find another word. Music	I read it like I read a Spanish text. I think so. Books	I practise as I can get my mistakes marked. Brain storming.	Yes. My mobile phone is in English, even though the websites.
I read a lot in English and I also watch TV in English.	Speaking.	Not really.	Really good, I love it.	I just read it the same way I read in Spanish.	First, I read what I have to write about and then do it.	only when I don't know a word I look on the internet.
I learn new words by searching in internet. Yes, it is	With a native English speaker. Try to form that structures	No, I do not have. I often learn the lyrics of a song	I try to say the same thing with another words	I underline the words that I do not understand. action books	I write whatever I like and then I read it to correct it	Yes, they are useful
I try to read as much as possible, and I also watch movies.	First I try to understand it, and do many exercises.	No, I don't. I try to pay attention, and to understand it.	I love listening people talking English.	I try to understand all the meanings.	First, I think about the topic I will talk about.	I usually make use of it.
I pay attention to what native people say. It is the same.	I would rather watch English television.	I try to talk to myself in English so that I can improve.	Great. I find a similar world so I can replace it. Speaking.	Yes, I do. Magazines, romantic books and so on.	I think before I write. Sending emails to my English friends	Yes, I do. By doing the exercises my teacher sends me.
I watch films or TV shows in English.	I look a word up in a dictionary or use Internet.	I try to focus on how they pronounce the words I know.	I try to speak English out loud whenever I study English.	I read them out loud, and then try to summarize them.	I always check dictionary to see how a word is used.	I do by using Television, Smartphone, and Internet.
Write them down and memorize.	By solving exercises in coursebook.	Catch the main sense, and then focus on details.	I just speak. I don't have problems with this.	I don't mind if the text is shorter or longer.	Think about what to write and then write it :)	no
I usually use the English dictionary	Doing exercises about it. I would make a summary to help me.	To close my eyes helps me to concentrate. I see V.O. series	I feel good. I try to use all my skills. In video games.	I read it slowly, trying to understand all. Yes. Books.	I do the writing and then I check it several times.	No
I usually	Doing	To close my	I feel good. I	I read it	I do the	No

L2_LEARNING_STRATEGIES_SUBJECTIVE_SURVEY						
Campo1	Campo2	Campo3	Campo4	Campo5	Campo6	Campo7
use the english dictionary	exercices about it. I would make a summary to help me.	eyes helps me to concentrate. I see V.O. series	try to use all my skills. In video games.	slowly, trying to understand all. Yes. Books.	writting and then I check it several times. In games	
I write the new words in a note. No, it isn't diferent.	I would search information in books or internet.	Yes, I listen songs and I speak with native people.	I feel shy, I practise speak with a native person.	I usually read articles about musicians and actors.	I write in a papper and I read sometimes with someone friend	Yes, I search information in internet about English words.
I usually learn new words just by watching tv in english.	Practising it everyday with my classmates.	I usually dont have any problem.	I feel confident, i practise it by having conversation s.	I try and understand te main ideas.	It just flows through my pen, i dont need to do anything.	Always, if I need to search for something.
I use to watch films in english	With a lot of examples	Just be patient	I try to speak with english people	I do the same	I do a structure	Yes, with the virtual campus
I listen to songs and watch movies in English	I think the better way is speaking, practising it	Sometimes I don't understand everything, I use intuition	I feel so nervous so I try to practise speaking frequently	I read a book or magazine and I search words I don't know	Write main ideas, write in spanish and do an english draft	Yes, I use a mobile app for practising languages
I see movies or American TV shows in English. Yes it is.	I prefer to learn English grammar with songs, movies or games	No, if I do not understand something, I use the dictionary.	I feel insecure. With gestures. Singing songs in English	I try to translate everything. Yes, Lyrics of songs and movies	I look for easy words that I know and I can translate them	Yes, I use often a page that calls wordreference.
I'm reapeating this word and I'm using in sentence.	I prefer to learn grammar in examples. In real use.	I'm trying to understand the meaning.	I feel good, I don't have problem, I speak English offen.	I'm reading sentences, next I'm trying to understand meaning.	Write a text, wait one hour, and try to find mistakes.	No, I didn't use this.
It is, I play videogame s and watch TV series in English	I read about it amd try to use it when talking in English	I watch movies without subtitles	I speak to other people in English	I'm more carefully with long texts. I read quotes or comics	I remember the structure and write it with my own words	I use it because it is easier to find everything
I write these in a list and I try to use it frequently	I prefer to learn it with books and a lot of examples	Concentrati on and to pay attention on the general meaning	I feel nervous and I have to try not to have fear to fail	I try to summarize and to find the main ideas	I try to write it directly in english with my own knowledges	Yes, sometimes I do some exercises on the Internet
I look up for the	By doing many	I just try to pay	I love English and	First, I skim it through	I first write down my ideas	Yes. I make use of my phone and

L2_LEARNING_STRATEGIES_SUBJECTIVE_SURVEY						
Campo1	Campo2	Campo3	Campo4	Campo5	Campo6	Campo7
meaning and try to remember the context.	different exercises. I would use a dictionary.	attention to the details in the context.	try to speak it as much as I can.	and then I carefully read it again.	and then explain them.	personal computer.
Listen to music	Searching examples on the internet	I don't, I just listen and try to understand everything.	I feel insecure. I try to explain myself.	I read books or the kind of things you can find on twitter.	I think what I have to write and then I write it all.	Yes, if I don't know a word, I use the internet.
reading books. yes, it is	Practising with native speakers.	I try to repeat what I have heard.	I feel good. I try to speak clearly without being in a hurry	I don't do any special thing when I read a long text in english	same as previous answer.	yes, habitually
Reading subtitles of series and searching in the dictionary.	My mother can help me or maybe internet.	No. I try to understand key words. Watching series in English.	I feel comfortable. I think what I am going to say. Speaking	I pay more attention to long text.	I used to make a draft and I inspect it twice. Writing.	Yes. I used to use word reference and some online dictionaries
I watching tv shows, music etc / yes.	I do schemes	I practice my english listening music.	I practise with my friends and class mates.	I try to understand each paragraph	Thinking what I want to say and writing it the best I can.	Yes, I do.
It is totally different. I learn them from movies, series.	From textbook by myself, by memorising.	"I don't; almost everything; only with speaking and speaking."	I travel a lot and speak with foreigners.	yes, I do the same. Books and articles.	First, I read some information and then write.	no I don't
I write and try to remember that word repeatedly.	I prefer to learn through conversation.	I write the keywords on the test paper.	I always get nervous.	I try to understand everything and use suppositions.	First, think my opinion in my language. and translate it.	Sure. I use it always.
I am trying to repeat these new words as often as I can.	I prefer to learn this during specific situations (examples)	I am watching movies or just talking with others.	I try to speak in English as often as I can with friends.	When I don't know a word, I'm checking it in a dictionary.	When I don't know a word, I'm checking it in a dictionary.	I don't use it.
Listening music. No	Internet	Try to translate to Spanish. No. Yes	Normal. Pronunciation. Listening to music	If I don't know a word I go to Internet. Yes, books	I write the writing several times	I look for new information
I try to watch films or TV shows in original version.	With clear daily examples which people use in a normal	I haven't got any special strategies, I put all my attention	Sometimes I feel a bit overwhelmed when speaking.	I always read news from various internet pages.	The truth is that I do not practise my writing very often.	I always make use of my lap-top to watch or read something.

L2_LEARNING_STRATEGIES_SUBJECTIVE_SURVEY						
Campo1	Campo2	Campo3	Campo4	Campo5	Campo6	Campo7
	day.					
I copy and memorize the meanings.	I prefer to learn English grammar with examples.	I try to understand what I know and get a meaning.	It is the hardest to learn, the only way is practise.	The biggest problem is the vocabulaire.	It's difficult because english structure is different.	I don't know what that is.
I often review new words in English after the class finish	I usually make a sentence by using grammer what i know.	I always try to overcome my fear of speaking English	I just keep talking although my sentence is uncompleted .	I read a article repeatedly to improve my understandin g.	I usually try to make structure of article considerably	I don't have a plan to make use of ICTs yet
I read a lot in English and I also watch TV in English.	Speaking.	Not really.	I love speaking English. I feel great.	I just read it the same way I read in Spanish. I read books.	I just write, that's the way a practice.	No, I don't.
I use the dictionary	Orally	NO. I try understand everything. I listen differents cd's	I feel good. I try correct it. With others students	I try to structure. No because it is easier.	I try thing the best form to structure. . I try do new report	Sometimes, but only to improve the pronuntiation
I repeat and write them so many times	I try to associate it or I try to translate to spanish	I don't have any strategies; I only try to understand it	If I don't know any word, I try to found other similar	I read it a lof of times and write the new vocabulary	I think about it in spanish and then I put it in english	I haven't use it yet, but I think it's also useful
I try to memorize words that are not similar to my L1.	Using techniques like games is a great way to learn grammar.	I remember lyrics of songs.	I feel good. I try to think only about the conversation.	I usually read articles more than once to understand them.	I think it in Spanish and then I write it in English	No, I don't. I usually use the music to learn new languages.
I repeat and copy these words. I try use when I speak.	I would explain, understand and do homework about grammar.	I try understand about the topic and understand details.	I love speak in English but my fluency is average.	I look for the words that I don't know and I copy to learn.	I never translate to English. I think the topic and my ideas	I watch videos or films and listen music in English.
I try to listen when someone speaks in english. No.	I start to rewrite on a new page the grammar.	I try to listen important words, and continue the conversatio	I try to speak with native speakers to learn more.	I try to guess the meaning of a word by its context. Yes. I	I use the vocabulary that I know.	Yes, my smartphone's language is English.
I usually write the words and then I	Play games that help me to understand	"No; No, I use to listening to music and	"I feel great; I practise talking with some	"Yes; I read novels, magazines and the	I look for the meaning of every word to check that is	No

L2_LEARNING_STRATEGIES_SUBJECTIVE_SURVEY						
Campo1	Campo2	Campo3	Campo4	Campo5	Campo6	Campo7
repeat the words.	the real meaning.	then traduce the song"	people."	news"	ok.	
I use to use this word in my diary life	I don't know another way to learn it, only like school	I try to find key words	I have never learned how to speak in English	I read all the page and I try to understand it	I write the same thing a lot of times and later I choose	We only use ITCÁ's in class
I just watch series, films or go to my C1 Cambridge classes.	I think I know all grammar needed.	I read lips to know every single word.	I feel great. Try to explain with other words. With friends.	I try to understand. I do. Anything.	I organise my ideas in my mind and then I just write.	No, I don't.
reading english books and talking with english people	I would try to be dynamic and i'd answer all the questions.	I try to understand the whole audio and mainly, key words.	I usually talk to my english friends, so it's normal to me.	i try to understand it, i usually read books, songs, newspaper	I first write it in a dirty paper and then in a new paper.	Yes, I do use ICTs i think it is very useful.
I watch english TV shows, series and listen to music. No.	I ask for help to an english friend I have.	No. I don't have to, I usually understand it all. Listening.	I feel confident. I look for other words. Talking to a frien	Just read it. Yes. I read blogs and some articles.	I care about the writing. Can't give details (no space)	Yes, I do, as I say in the fifth question.
watch tv series or read	reading	no i dont have, i listen to music in english and watch movie	i little bit shy i practice my english by singing	read it and try to understand	when i look for some information about something	yes
I usually see these words in texts, television	I search some information in text books or in internet	I try to be very concentrate d to understand all	I feel good speaking english but i do not practise so much	I try to understand all the text	I use the grammar and vocabulary that i have	No
Listen to music, look for new words, etc.-no space to answer	Explain english grammar and do many exercices.	I try to identify all words, (no space to answer correctly)	I try to speak with other students, i'm so shy (no space)	i do the same when i read both texts (no enough space)	i think what ideas i must carry out (no space to give details	i think i don't make use of ICTs (no space to give details)
I search for the words that I do not understand in books	I prefer to learn English grammar by examples	No, I have not. I practice my listening by watching videos	I love English. I practice my speaking reading books aloud	I search for the words that I do not understand	Translating Spanish book for my own amusement	I use some translators and I listen to audiobooks youtube

L2_LEARNING_STRATEGIES_SUBJECTIVE_SURVEY						
Campo1	Campo2	Campo3	Campo4	Campo5	Campo6	Campo7
I try to repeating the words I hear	Making schemes	I try to focun on the listening and sometimes I write it	I feel a bit insecurity with grammar and pronunciatio n	I read student books or articules of newspapers	I try to include advanced grammar	No, I do not
I use a diccionario	I guess	I don't understand everything, so I catch some words.	I have to practice with native speakers.	When I read a long text, I skim it.	I write essay usually.	I don't know
I just listen and see the new word.	I would do a little scheme of the structures I've learned.	I watch tv shows or movies in english.	I feel good and if I have problems, I just use other words.	I usually don't read in english, just a few short novels.	First, I write the essay in spanish and then I traslate it.	I watch so many things in english.
I repeat it a lot of times	With some videos	To read the lyrics	I feel very comfortable with my self	I don't read in english	First, I writte my ideas in other paper	yes
I always listen music in english, so I try to traduce lyrics	On internet you can find nice explanations of grammar	No. I practise my english everyday	I try to solve my problem quickly. / Watching british tv	I think it is not the same. A long text needs understandin g	I try to find new words o synonymes to improve my vocabulary	I think not
I usually watch new american TV shows and listen music.	I prefer to see the rules on TV cartoons and explain them.	My main strategy is to view a real situation for me to act.	It's my favorite part. I try to imagine situations and talk.	"I read some comedy-thriller novels such as "The Gates."	I start writting in English and take a look after that.	Yes, I do. For example, to get more info about new words.
Play games	I think of a situation and learn it like that. Ask my mother	No. No. I watch films in English.	Confident. Try to explain it another way. With my parents	Read it slow. Yes. Classic books and romance stories.	I write using words that I don't usually use. Making notes.	Yes, I look for activities to help with what I am learning.
I watch TV series. Yes, it is.	By reading. I would try to do it myself.	Yes, I watch TV series. Yes. Listening to a lot of music.	It's a bit overwhelming. Practising. I speak with others.	Read it. Yes. Stories and fiction.	Try to do it with my learned words. By creating stories.	Finding videos, texts and more things in English
I just remeber and try to remind it frequently	I arrange, write it on note and learn it, solving problems	I focus on interrogativ e of question and try to listen verb	I'm very nervous so i speak slowly for calling words to mind	I read novels and try to read it like understand easily	I focus on the grammar. I have practiced it with pen friend	Before I have learned this site: www.englishcentral.com
I repeat them over and over again	With examples	I use subtitles.	I feel that we should practice more in class	I read it slowly	First, I do it in spanish and then I do it in english	I don't know this technology.
I spend	Reading	Watching	Chat with	Yes. I read	Use dictionary	I have no idea what

L2_LEARNING_STRATEGIES_SUBJECTIVE_SURVEY						
Campo1	Campo2	Campo3	Campo4	Campo5	Campo6	Campo7
more time memorizing the words	books in english	english dramas/ movies	friends	novels.	or translator	ICT is
I try to read a lot and check confused words.	I really prefer to speak to my partners using the grammar book	I try to listen carefully	I like speak English, i practice speaking with friends	First of all, I have to understand the global idea	I write a lot and then I try to realize of my own mistakes	Yes, it is very useful for students, specially for us

Fig. 6.3 Cuadro de respuestas de estudiantes. Cuestionario semi estructurado.

6.5.3. Auto-descubrimiento por tareas

En nuestro proyecto, se ha utilizado también otro tipo de informe verbal, auto-descubrimiento o pensamiento en voz alta, adaptado a nuestro objetivo. Se trata de un instrumento adaptado, asimismo, al igual que el anterior, de O'Malley y Chamot (1988), en el que se pide a los estudiantes que lleven a cabo seis tareas típicas de clase, informando sobre el desarrollo de las mismas mientras las realizan.

El objetivo del mismo ha sido, al igual que el cuestionario semi-estructurado descrito en el apartado 6.5.2, no para la toma de datos en nuestro proyecto, sino para hacer reflexionar y preparar a nuestros estudiantes sobre el uso de estrategias, previamente a la implementación del cuestionario SILL.

Para ello hemos adecuado este instrumento, basado en entrevistas orales, usado entre otros por Fletcher, 1986; O'Malley y Chamot (1988), Rumelhart, (1991); Suh & Trabasso, (1993), y hemos solicitado a nuestros estudiantes que llevaran a cabo un total de seis tareas típicas de clase, de vocabulario, de estructuras gramaticales, comprensión lectora y oral, y de expresión escrita y oral. Mientras hacían las tareas se les ha pedido que expresaran la forma en que realizaban dichas tareas, anotando posteriormente por escrito esos "auto-descubrimientos".

Las tareas forman parte de la última unidad del libro de texto, Complete FCE Student's Book, English for Spanish Speakers, de la editorial Cambridge University Press, 2011, incluido en la programación de la asignatura Inglés Instrumental I,

perteneciente al primer curso en el grado en Estudios Ingleses, según consta en la guía docente de la asignatura.


Task-based self report

- A. Do the following six tasks from your student's book.
- B. While you are doing them report on what you are doing to complete each one of the six tasks.

Task 1. Vocabulary

Vocabulary

look, see, watch, listen and hear

- 1  Spanish-speaking exam candidates often confuse the following words: *look, see* and *watch*, and *listen* and *hear*. Complete these sentences from Listening Part 4 by writing *look, see, watch, listen* or *hear* in the correct form in the gaps.
 - 1 I spend my life people doing different sports.
 - 2 I was down the course, planning my next shot or something, when I these paragliders floating down.
 - 3 In fact, I to my instructor, Chantalle, through an earphone.
 - 4 It was generally very quiet, calm and civilised, except when she raised her voice to shout at other flyers to keep away from me. And then you really her!

Task 2. Grammar



Spanish-speaking exam candidates often make mistakes with the infinitive and verb + *-ing*. Some of these sentences are correct. Find and correct the mistakes.

- 1 Students are not allowed running along school corridors.
- 2 Few people choose spending their time taking exercise.
- 3 The Internet means that we spend more time sitting at home, but we cannot imagine to live without it.
- 4 Being fit and healthy does not mean to run 20 km a day.
- 5 Many students would prefer to cycle to school than go by school bus.
- 6 Many people only think about take exercise when they are overweight.
- 7 Unless they try to compete as a team, they will not succeed to win the competition.
- 8 Doing a sport is a good alternative if you are bored to sit and read a book.
- 9 It may be good to use a bicycle instead of going by public transport.
- 10 There are several good reasons for ride a bike.

Task 3. Reading

Six sentences have been removed from the article. Read the sentences below one by one. As you read each sentence:

- underline words and phrases which you think refer to something in the article
 - decide which gap (1–6) it fits.
- There is one extra sentence which you do not need to use.

- A Another had severe problems with his feet.
- B I kept my mouth shut and followed them.
- C We won it even so, and were invited to compete in the Eco-Challenge in Australia.
- D His encouragement helped me to complete it.
- E That was how much I had prepared.
- F When I did it, I felt totally afraid and unprepared.
- G To achieve this, you have to be flexible and patient.

Task 4. Listening

Listening | Part 4

- 1 Work in pairs. You will hear an interview with someone who went on a paragliding course. Before you listen, look at the photo.
 - Do you think paragliding is a risky sport?
 - Would you like to try it? Why? / Why not?
- 2 Read these questions and underline the main idea in each one.



- 1 Why did Hannah want to try paragliding?
 - A She had seen other people doing it.
 - B She wanted to write an article about it.
 - C She was bored with the sport she was doing.
- 2 Why did Hannah choose to do a paragliding course in France?
 - A The location was safer.
 - B The course was cheaper.
 - C The weather was better.
- 3 Hannah says that the advantage of learning to paraglide from the sand dune is that
 - A you are unlikely to fall in the sea.
 - B you can land comfortably on the sand.
 - C you cannot fall too far.
- 4 How did Hannah spend the first morning of her course?
 - A She learned to lift her paraglider.
 - B She flew to the bottom of the dune.
 - C She watched other people paragliding.
- 5 When she started flying, her instructor
 - A shouted at her from the ground.
 - B talked to her over the radio.
 - C flew next to her.
- 6 When you land after paragliding, it feels like
 - A jumping from a seat.
 - B falling from a horse.
 - C falling from a bicycle.
- 7 What, for Hannah, is the best reason to go paragliding?
 - A It's exciting.
 - B It's unusual.
 - C It's quiet.

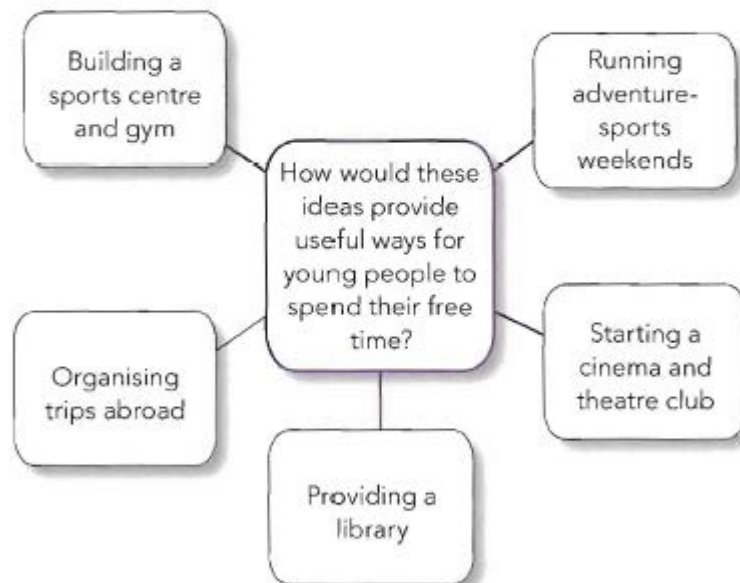
Task 5. Speaking

7 Work in pairs.

- 1 Take about two minutes to do the first part of this speaking task.



I'd like you to imagine that a town wants young people to spend their free time in ways which are useful for them. Here are some ideas that they are thinking about and a question for you to discuss. Talk to each other about how these ideas would provide useful ways for young people to spend their free time.



- 2 Now follow the examiner's instructions for the second part of Speaking Part 3.



Now you have a minute to decide which two facilities the town should build.



Task 6. Writing

Writing | Part 2 An article

- 1 Read this writing task and underline the points you must deal with in your answer.

You see this notice on your college noticeboard.

The editors of the college magazine would like contributions to the magazine on the following subject:

A great way to keep fit.

Describe a sporting activity or form of exercise you enjoy, how you started and why you would recommend it to other people.

The writer of the best article will receive ten tickets to the local cinema.

Write your **article**.

- 2 Work in pairs.
- Discuss the ideas each of you could express to deal with the points you have underlined in the task.
 - Which ideas would you use in your article?
- 3 Read the article on page 83, which was written by Nacho Pallas.
- What does he enjoy about his way of taking exercise? Why?

Fig. 6.4 Gráficos de auto-descubrimiento por tareas.

Name:

TASK-BASED SELF REPORT – ANSWER SHEET

- A. Do the following six tasks from your student's book.
 B. While you are doing them report on what you are doing to complete each one of the six tasks.

TASKS	COMMENTS
TASK 1	
TASK 2	
TASK 3	
TASK 4	
TASK 5	
TASK 6	

Fig. 6.5 Cuadro de hoja de respuestas. Auto-descubrimiento por tareas.

Auto-descubrimiento por tareas. Respuestas de estudiante (se incluyen de forma literal)

TASK 1 Vocabulario	Task 2 Gramática	Task 3 Comp. Escrita	Task 4 Comp. Oral	Task5 Expr. Oral	Task 6 Expr. Escrita
Looking in the dictionary for words I don't know	I use the things I know	I read it a few times before doing it.	I listen carefully, I search for the transcript	I don't know who talk to	I try to use my knowledge
I use my skills and remember verbal tenses examples seen in class	I review English lessons	I re-read the text several times	I pay attention and try listening well.	I try to relax and I try doing it as good as possible	I see several previous examples and I try being creative
I use my skills and remember verbal tenses examples seen in class	I review English lessons	I re-read the text several times	I pay attention and try listening well.	I try to relax and I try doing it as good as possible	I see several previous examples and I try being creative
I am doing a list with new words for me in each unit.	I am doing b2 reading excercises form official exams.	I am doing the exercices posed in the book over and over.	I'm studying it from the final part of the book where it is explained.	Besides the exercises, I listen to music and watch films in English.	I am doing the exercices posed in the book (essays, e-mail, reviews...)
I read all the exercise and then I choose the word I think is correct	I think about grammar and then I correct the errors	I read the answers and then I read the text and finally I complete it	I read the phrases before doing the listening	We talk together to decide which question is better	Before starting I wrote the ideas and then I write the essay
I read the phrase to understand it, and then I choose the correct answer.	First, I reviewed the tenses, and then I do the exercise.	First of all, I read the text, and then I do the exercise.	Fist I read the exercise to know what is about, and then I heard it.	Talking with my classmate, we think about the solution.	I do an outline and then I write about the topic.
I Try make a list with the points in favour and against	I would Try do and then check it	I would Try understand all the text	I would focus on listening in that part	I would read carefully	I would like to consider the differents activities on the Photo
I read the explanations and then I did the exercise.	I just found out the better way to write it the best way.	I read it, and answered the questions.	I listened it and then chose the correct answer.	I followed step by step the indications and then I did ti.	I followed the instructions and then I did the writing.
I have tried to use the same solutions that I take in Spanish	I have used the -ing grammar that we have in our books	I have chosen the phrases that sounded better to me	I have used the information that I got from the interview	I have taken the ideas from my classmate	I have told how I feel when I practise the sport I like most
I had to remember some vocabulary to be able to do the exercise	I revised some details of the grammar to complete the exercise	I had to read and understand the article	I had to be concentrated to hear exactly what the people say	I use my English vocabulary and grammar to talk with my mate	I had to do the same that in the task 3
I tried to remember and choose the	I say out loud and if it sounds good,	I read and searched for words of text	I payed special attention to key words	I based on the spontaneity of the moment	I discussed with my classmate to find the most

correct one	I choose this option	for better understanding			important part and work
I study the vocabulary on Internet.	I study the grammar on Internet.	I read the text and translate I don't know.	I listen until I understand what I hear.	I think what I say and translate into English. I didn't complete it	I read the text and underline I think is the most important. I did it myself
I searched the difference of these words on internet.	I did it with my knowledge that I have been knowing	I asked to my friend who is American	I thought myself		
I have associated every word with the convenient sentence	I have seen the grammar in the book first and then, I did it.	I have read the text many two times and write down the unknown words	I only paid attention to the audio and I underlined the important word	I tried to keep the conversation with my classmate with questions	I have look for words that I didn't understand and any verb
In this task, I'm just focusing on my memory.	I'm acting out the sentences to find out which one sounds better	I'm trying to understand every unfamiliar word by making guesses	I'm trying to understand what I'm listening to	I am trying to talk like native speakers	I'm focusing on my memory to remember vocabulary that I could use
I read each sentence more than once and then I use the right word.	I put in practice the rules learned on this grammar.	I read first everything in detail to then join the phrases to text.	I underline important details & I try to relate it with the questions.	I read the possibilities and then I start to talk about what I think.	I have to think it in Spanish first to then write the article.
I think what word fit with the sentence	I read the sentence and think about the correct answer	I read the text carefully and look for the words I do not know	I listen to the audio carefully and answer the questions	if i do not know how to say something i change the sentence	I think about vocabulary in relation to the subject
I chose these words because the sound good to me.	I read the full sentence first and then I find the mistakes because n	I underlined first the important words, they gave me clues about the story	Before doing the listening, I underlined the important words. Then listened carefully	I talked to my classmate for a minute about my two best choices for having young people satisfied	I look carefully at the point I have to talk about on the writing task
Look up the difference and use of those words and fill exercise.	Cross the right ones and then correct wrong ones	Read article, then sentences then article and sentences again	Before listening read questions so I know on what to look for	Look at graph and discuss points	Think about it and then start writing
Revising the use of watch, look, see, listen and hear.	Choosing the right way to write the verb, it is important to revise it	Joining key words to the questions given about the text.	Listening paying attention to the audio trying to find key words.	Relax and pronounce the best we can	Writing about the topic given and try to explain it the best possible
I chose these words because they sound good to me.	I read the full sentence first and then I find the mistake because	I underlined first the important words, they gave me clues about the	Before doing the listening, I underlined the important words. The listening	I talked to my friend for a minute about my two best choices of having the	I look carefully at the point I have to talk about on the writing task and then I go ahead and write

	normally they sound bad to me.	sentences that goes on the gabs.	wasn't hard.	young people of a town content and entertained.	it.
I have done this exercise consulting the list of new words that I have been doing in this unit.	I have done this exercise consulting explanations of the grammar in this unit and with my previous knowledges.	I have done this exercise trying not to translate each word and without block me when I see a word that I do not understand.	I have done this exercise with a great concentration and paying a lot of attention to what I am listening.	I have done this exercise paying attention on the structures sentences and if I found a difficult word, I have changed for a similar one.	I have done this exercise trying not to use the dictionary and using my own knowledges.
I try to think of what I've learned in the past.	I read the sentences carefully and then I look up words in a dictionary.	I skim through the text to get the gist of it, and then I pay attention to the words before and after the gaps.	I usually listen to English by tv shows, movies, radio programs, songs as much as I can.	I usually watch tv shows or movies in English, and then I speak the script of the shows or movies out loud.	Before I write, I organise my ideas and underline the points I should deal with. I use a dictionary a lot, when I write something in English.
I try to understand the content of these sentences and then I try to answer the exercise.	I try to remember the kind of the verbs which are infinitive or gerund and then I answer the exercise.	Firstly, I read the sentences and When I understand all of them, I decide which gap it fits.	I couldn't understand all the conversation so I supposed some of these answers.	Firstly, we are reading all these options and we are choosing the same options and then we continue talking about it.	I am thinking about the topic, I organize my idea and then I begin to write the article.
I did a summary of vocabulary and it helps me to do the exercises. I tried to distinguish vocabularies by thinking about their relation in phrase. And I refered to the page 198.	I usually see the book for this exercise and I try to learn everything. I read the sentence carefully and I tried to think about a grammatical collocation.	I try to understand all the sentences but without translating word to word. I read the sentences and paragraph repeatedly and i tried to understand context before and after the gaps.	I pay much attention to the words and details from the context. When I practice listening English, I listen carefully, and repeat that i missed. Also, I often watch short English video on the internet	I think tenses and words that I will be used to not make any mistakes. I usually tried to express my thinking or feeling by using English on my owns. Also, I just speak English although my sentence is wrong	First, I think the idea of each paragraph. Then, I write and finally I review. I tried to make outlines at first before I write, And I read my article repeatedly, and modify continuously for more readable.
I tried to find how different there is with look, see, watch, listen and hear.	I reminded characters of verbs which need to used with infinitive or -ing when it is situated in front of specific verb.	I first skimmed passages, then went back and read it carefully, linking each sentence with appropriate paragraphs.	First of all, I read questions, especially focusing on interrogative pronouns and then tried to catch answers while I was listening.	I talked about the topic, reminding of appropriate words which can express what I want to say, patterns of verbs and grammar.	First, I summerized what I want to write in my mind with Korean and then started to put down it with English.

I tried to guess what it was the the best option to fit in the gaps by skimming the sentences and then recalling the differences.	I had a look to the infinitive and verb + -ing rules in the Unit in order to avoid some mistakes I could make.	Firstly, I skimmed the text trying to understand what the text was about and then I scanned it in order to resolve the exercise.	I did not try to understand every word I was listening from the interview so I was able to follow the conversation without any trouble.	Firstly, I skimmed the exercise in order to know what it was about. Then I started to discuss with a classmate of mine about the facilities.	I skimmed the text and then I extracted the main ideas which I would use to make my report later.
First of all, i read the exercise, then i completed each gap deducing the meaning.	Firstly, i read the exercise, then i tried to recognise all mistakes and finally corrected each one.	First of all, I read the article, then i read the sentences one by one, i underlined words and decided which gaps it fits.	I read the questions and underlined the main idea and then i listened and choose the best answer.	I did the first part of that speaking task and then i followed the examiner's instructions for the second part of speaking part 3.	I read the writing taks, i underlined the points, i discussed the ideas, i decided which ideas i would use in my article.
I picked up the best options that suit in the sentences and then I filled the gaps	I only had to check the grammar infinitive and verb + ing to do the task	I read the text, tried to understand what it was about, then I completed the task	I first read the text, once I understood it, I did the task	I swiftly read the exercise and then I talked about the task with my classmate	I had a look at the writing task, then I read the text and finally made a summary
Task 1 I chose these words because they sound correct to me. Some of them are chosen because I know the rule	Task 2 First, I read the sentences then I read the first one and find a mistake. If I do not get it, I continue with the following sentence	Task 3 I usually read the text, then I underline the main idea or a key word and I decide which gap.	Task 4 I usually read the exercise and then I underline key words for me. I listen and choose the answer.	Task 5 I paid attention to my classmate and I thought if I agree or not, then I explained my point of view about the subject.	Task 6 I read the topic which I have to write about. I usually do a brainstorming and, finally, I write.
I knew these words, so I haven't got many problems with this exercise	I made guesses.	It's difficult for me, but I get good answers.	It's difficult for me because I haven't practised this exercise a lot.	I'm shy, so I don't usually speak in English in public. But I love speak English in pairs or with my friends	I write some words and sentences on a piece of paper and then I develop those ideas
It's a lot difficult if you don't understand some words. I have read all sentences first and then I have associated them	It's very difficult for me because I don't know very well the verbs that should be with -ing. I can't remember them.	It's difficult because sometimes you can't guess some words from the context and for some phrasal verbs.	It's very difficult because I haven't practiced listening too much and I hated it. I want to practice more.	I like speaking English with my classmate, it helps me to improve my English and be more fluent.	I don't like this writing. I can't find the particular words to do it.
Easy. It's just logic.	That's not my thing, but it's	Easy. I just have to	Paying attention and	I love speaking and I love	I like writings, but I get bored

	easy, more or less.	remember how these things are said.	concentrating on what they say.	trips, so I decided to talk about “organizing trips abroad. Simply wonderful.	with readings sometimes if I like the theme, reading is more enjoyable, but not in a crazy way.
I have completed the sentences with my English culture	I was looking for English mistakes and I tried to correct them	I read the reading and I tried to pay attention when I was reading	I tried to understand the English conversation in general. I know I have to improve my English	I was speaking with my classmate about what is more interesting for our free time.	I choose a topic and I start writing about it in a different sheet, then I copy the best parts without mistakes.
I tried to choose correct words by comprehending meaning of whole sentence.	I tried to think about collocation among words, and connection with words and phrase.	I read the article many times and I think about proper order of sentences considerably.	I am not good at listening English, so I have to listen carefully and repeatedly.	I tried to get my own opinion at first, and speak convincingly.	I try to decide about writing, topic and ideas that I want to express and then I organize the text.
I try to think of English phrases or sentences	I review what I have learned in the past.	First of all, I skim the article, and then I read closely the words before and after the gaps.	I read questions and answers first, and I underline what is important in the questions.	I encourage myself to speak English clearly and out loud. I also try to have confidence whenever I speak English.	I try to write an outline and organize my thoughts, and then I do the task.
I have tried to figure out the different nuances of each words.	I spoke out the sentences to figure out whether it sounds naturally or not.	I have tried to assign the sentences to the proper blank. So at first I skimmed the whole passage.	I have tried to find out what is the purpose of each question.	I have tried to suggest the proper reason why I consider it as the best option.	I have tried not to find out every word that I don't know, but to understand the context.
To solve them I tried to think how these verbs are used correctly. Furthermore, I skimmed first sentences, then went back and read carefully. I am revising the use of every word. This helps me memorize them. It's a very good	I tried to remind of grammar as when verbs are used as objectives	I read the article and matched it with each sentence.	I made guesses to understand unfamiliar words which I couldn't hear	My classmate and I tried to speak giving opinions. I tried to make a mental picture of the situation.	I focused on grammar not to be wrong sentences. First, I thought about what I want to write in Korean and then I started to do it.
	I am remembering the uses of –ing and to infinitive to complete the sentences.	Reading the text carefully and trying to understand it. I underline some parts to help me.	I listen to the audio very concentrated to find key words which help me find the right	Talking to my classmate is a good idea to practice my English. I don't get nervous	Using my imagination and the information given in the task. That helps me to organize my

exercise, because sometimes I confuse them. I chose these words because they sound good to me.	I read the full sentence first and then I find the mistake because normally they sound bad to me.	I underlined first the important words; they gave me clues about the sentences that go in the gaps.	answers. Before doing the listening, I underlined the important words. The listening wasn't hard.	talking with her. I talked to my classmate for a minute about my two best choices of having the young people of a town happy and entertained.	ideas for writing. I look carefully at the point I have to write about and then I go ahead and write it.
First of all, I try to understand the meaning of the phrase and fill it with the correct word.	I read the phrase and when I think that there is something wrong, I change the wrong word with a correct one	The most important thing is to read the text and understand it, then I do the questions	Before listening, I read the questions to know what it is about. I tried to pay attention to get an idea, then I answered	I talked to my partner and decided that the best option was to build a library, and maybe also a cinema and a theatre in the town.	First, I think about the subject, then make an outline with all the ideas and finally I write explaining it.

Fig. 6.6 Cuadro de respuestas de estudiantes. Auto-descubrimiento por tareas.

6.6. MARCO METODOLÓGICO

6.6.1. Enfoque y tipo de investigación

Este trabajo es una investigación de carácter cuantitativo ya que se hace una recolección de datos cuantitativos sobre variables, que luego se estudian y analizan mediante procedimientos estadísticos (Hernández y Sampieri (2006). Asimismo, esta investigación tiene un diseño de carácter no experimental transaccional exploratorio. En este sentido, Hernández y Sampieri (2006) aclaran que

En un estudio no experimental no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes [...], por tanto, el investigador no tiene control sobre las variables, no las puede manipular, ni puede influir sobre ellas porque ya sucedieron al igual que sus efectos.

Así que, este trabajo es no experimental dado que no se manipula intencionalmente ninguna variable, solamente se observa y describe un fenómeno. De la misma manera, esta investigación es de tipo descriptivo, ya que su finalidad es describir un conjunto de conceptos a medir y con los resultados obtenidos se describe el fenómeno de interés. En este trabajo el propósito es describir una situación: el uso de estrategias en el

aprendizaje del inglés en un determinado grupo académico de primer curso en el grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Málaga.

6.7 DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro trabajo se desarrolla a lo largo de los cursos académicos 2014/15, 2015/16, 2016/17, 2017/18, 2018/19 y 2019/2020.

Tal y como comentamos en el apartado 4.1, en todos los cursos académicos se llevó a cabo un entrenamiento cognitivo sobre estrategias de aprendizaje de una segunda lengua, descrito e ilustrado en el apartado 6.5.

En el curso 2014/15, sin embargo, no se implementaron los cuestionarios de perfil y SILL de Oxford (1990), base de nuestra investigación por lo que se refiere a la toma de datos, ya que nuestro objetivo en esta fase de nuestro trabajo era la provocar una reflexión sobre las estrategias de aprendizaje al tiempo que llevamos a cabo una instrucción de las mismas.

6.8 POBLACIÓN. CURSO ACADÉMICO 2014/15

La población en ese año académico forma parte, al igual que en los dos cursos siguientes, del primer curso en el grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Málaga perteneciente al grupo de tarde. Está compuesta por 89 estudiantes, de ellos 73 de MO y 16 de MI, 8 procedentes de la República de Corea, y 8 pertenecientes al Programa Erasmus+.

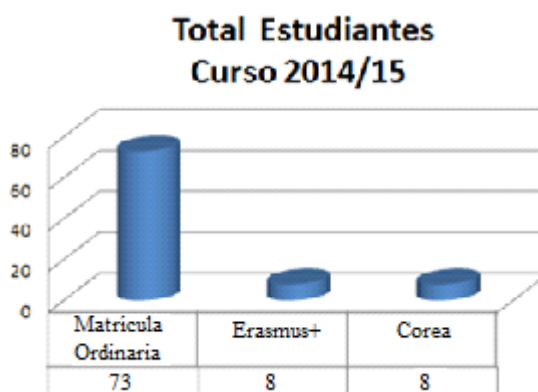


Fig. 6.7 Gráfico de estudiantes, curso 2014/15.

En cuanto al género de los estudiantes de MO, 48 son mujeres y 25 son hombres.

Entre los estudiantes de MI, pertenecientes al Programa Erasmus+, hay 5 mujeres: 2 de Polonia, 2 de la República Checa y de 1 de Eslovenia y 3 hombres: 1 de Polonia, 1 de la República Checa y 1 de Eslovenia.

Entre los estudiantes del Programa de Movilidad Internacional No Europea, provenientes de la República de Corea hay 4 mujeres y 4 hombres.

Los datos referentes a género, edad y nacionalidad, se detallan a continuación en las siguientes tablas y gráficos.

Estudiantes MO en la asignatura				71 estudiantes
Nacionalidad		Género		Edad Media
		Mujer	Hombre	
España	71	46	25	19,35
Reino Unido	1	1		18
Alemania	1	1		18

Fig. 6.8 Cuadro comparativo de estudiantes MO según nacionalidad, género y edad. 2014/15.

Estudiantes Movilidad Internacional Europea. Programa Erasmus+		8 estudiantes		Estudiantes Movilidad Internacional No Europea		8 estudiantes	
Nacionalidad	Género		Edad	Nacionalidad	Género		Edad
	Mujer	Hombre			Mujer	Hombre	
Rep. Checa	2	1	22- 23	Corea	4	4	21-25
Polonia	2	1	21-23				
Eslovaquia	1	1	24				

Fig. 6.9 Cuadro comparativo de estudiantes de MI según programa de movilidad, nacionalidad, género y edad. Curso 2014/15.

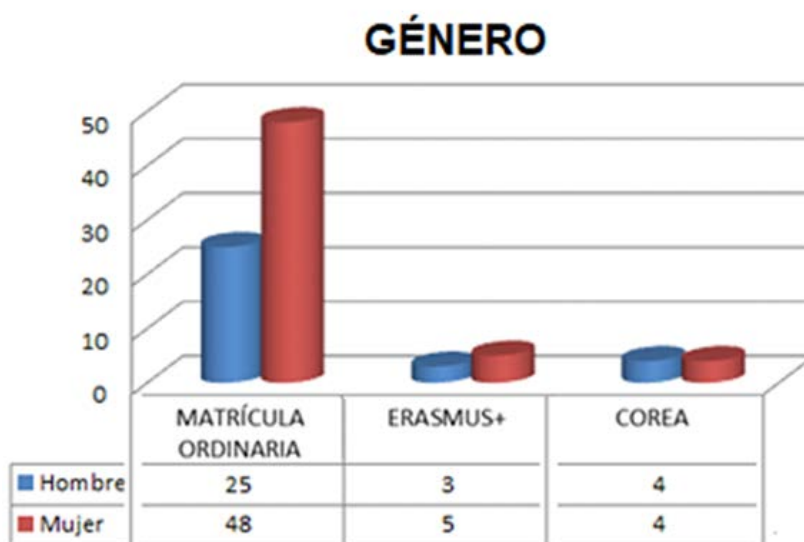


Fig. 6.10 Gráfico comparativo de género de los estudiantes.2014/15.

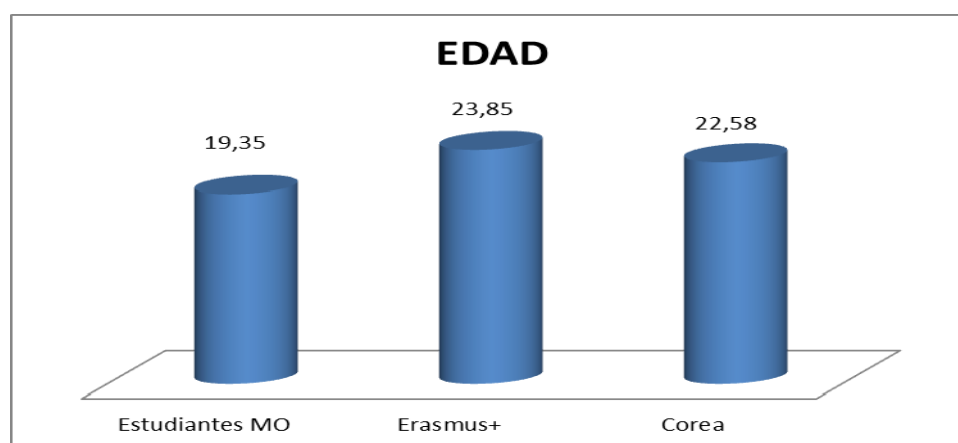


Fig. 6.11 Gráfico comparativo de edad de los estudiantes MO, Erasmus+ y de la República de Corea. Curso 2014/15.

Como se aprecia en el gráfico anterior, la edad media de los estudiantes de MO es de entre 19 y 20 años, siendo el mínimo de 18 y el máximo de 32 años.

En cuanto a los estudiantes de MI, la edad media es de entre 23 y 24 años en el grupo de Erasmus+ y en el grupo de Movilidad Internacional No Europea, procedentes de la República de Corea, la edad media es de entre 22 y 23 años.

6.9 Diseño de la Investigación. Curso 2015/16

6.9.1 Población

La población en esta investigación pertenece a uno de los tres grupos que conforman la asignatura objeto de estudio, en este caso el grupo B, del turno de tarde y está integrada por 86 estudiantes de primer curso en el grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Málaga. En ese número de estudiantes se incluyen 9 estudiantes de Movilidad Internacional Europea, provenientes del programa Erasmus+ y 8 estudiantes acogidos al Programa de Movilidad Internacional No Europea, procedentes de la República de Corea.

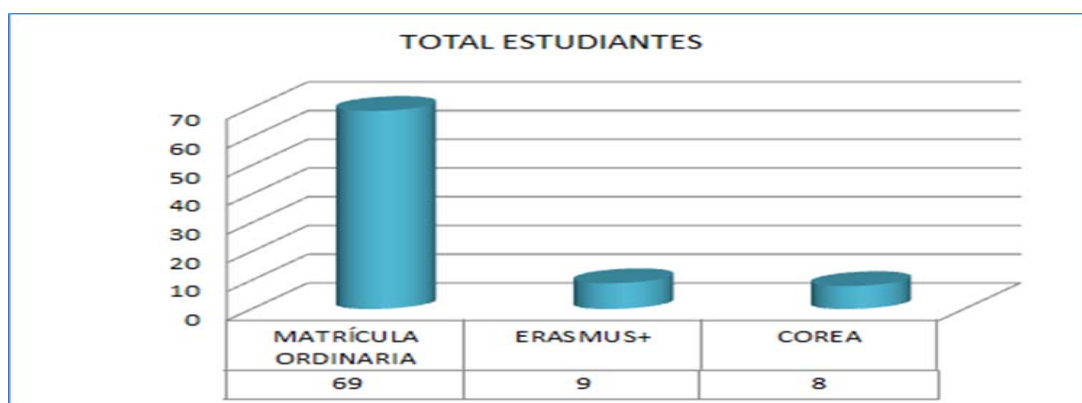


Fig. 6.12 Gráfico comparativo del total de estudiantes, curso 2015/16.

Los datos referentes a edad, género y nacionalidad, se detallan a continuación en las siguientes tablas y gráficos.

Estudiantes MO en la asignatura				69 estudiantes
Nacionalidad		Género		Edad Media
		Mujer	Hombre	
España	66	43	23	19,55
Reino Unido	1	1		18
Bulgaria	1	1		19
Lituania	1	1		19

Fig. 6.13 Cuadro comparativo de estudiantes MO según nacionalidad, género y edad, 2015/16.

Estudiantes Movilidad Internacional Europea. Programa Erasmus+		9 estudiantes		Estudiantes Movilidad Internacional No Europea		8 estudiantes	
Nacionalidad	Género		Edad	Nacionalidad	Género		Edad
	Mujer	Hombre			Mujer	Hombre	
Rep. Checa	1	2	22- 23- 27	Corea	6	2	21-26
Polonia	2	2	21-23				
Eslovaquia		1	25				
Italia	1		44				

Fig. 6.14 Cuadro comparativo de estudiantes MI, según programa de movilidad, nacionalidad, género y edad. 2015/16.

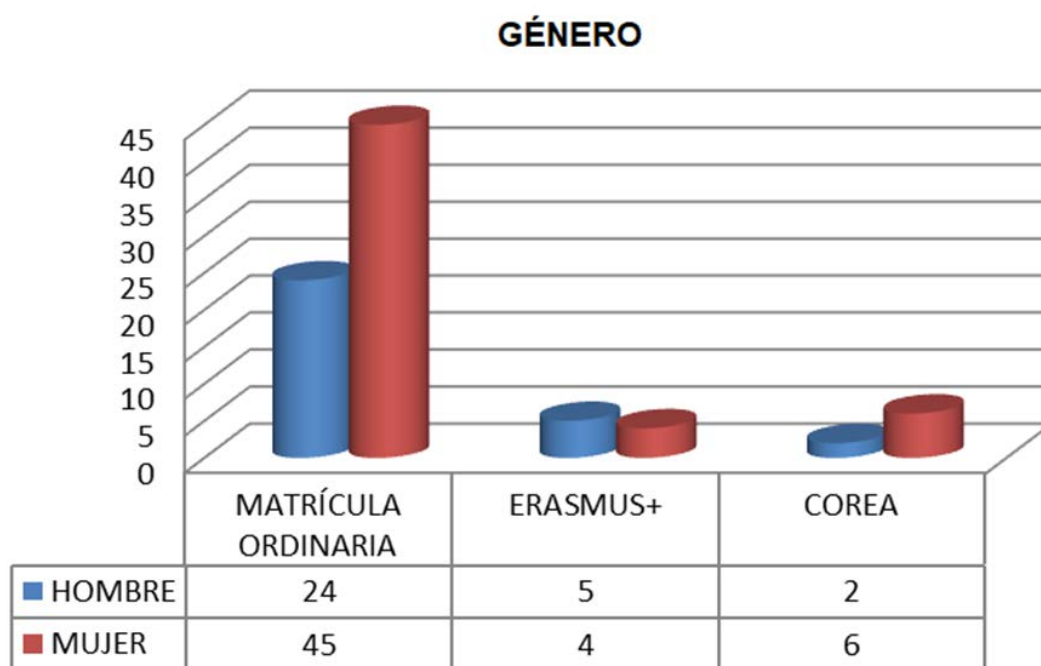


Fig. 6.15 Gráfico comparativo de género de los estudiantes, curso 2015/16.

Edad Media Estudiantes MO	Desviación Media
19,55	2,99

Fig. 6.16 Cuadro de edad media de estudiantes MO.

Edad Media Erasmus+	Desviación Media Edad Erasmus+	Edad Media Corea	Desviación Media Edad Corea
26,00	7,50	22,38	2,56

Fig. 6.17 Cuadro de edad media de estudiantes Erasmus+ y provenientes de la República de Corea.

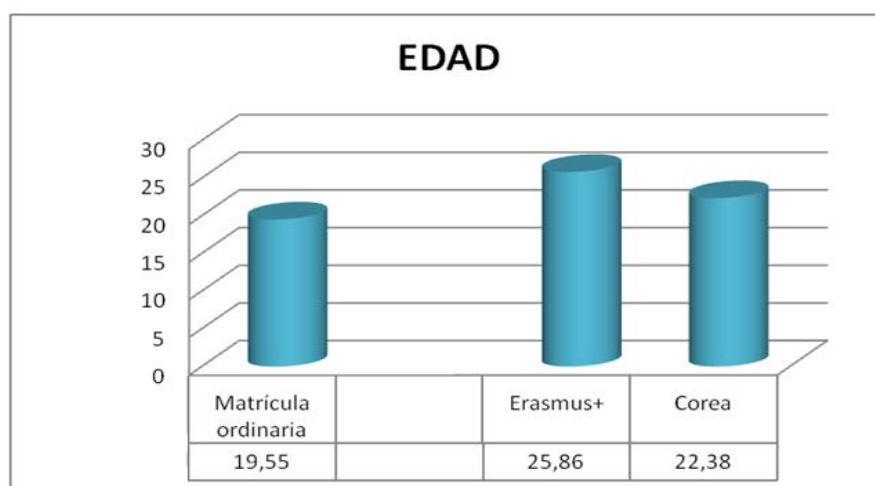


Fig. 6.18 Gráfico comparativo de edad de los estudiantes MO, Erasmus+ y de la República de Corea.

Como se aprecia en los gráficos, la media de edad de los alumnos es de entre 19 a 20 años, siendo el mínimo de 18 y el máximo 35. El grupo más numeroso es el comprendido entre los 18 y 22 años. La edad más alta es de 35 años y la más baja de 18, siendo ésta la edad más frecuente.

En cuanto a los alumnos de Movilidad Internacional Europea, procedentes del Programa Erasmus+, la media de edad es de entre 25 y 26 años. La edad más alta es de 44 y la más baja de 21. La edad más frecuente es de 23 años.

Con respecto a los alumnos de Movilidad Internacional No Europea, la media es de entre 22 y 23 años. La edad más alta de este grupo es de 27 años y la más baja de 22. La edad más frecuente es de 22 años.

La encuesta se aplicó a los 86 estudiantes del curso, si bien hay que destacar que la matrícula inicial constaba de 4 alumnos más que posteriormente resultaron excluidos por diferentes motivos.

6.9.2 Instrumentos

Tal y como indicamos en el apartado 6.1, nuestro estudio es, en primer lugar, de naturaleza cuantitativa, y en él describimos las diferentes estrategias que han sido registradas por los aprendices. En segundo lugar, efectuamos un análisis cualitativo de los diferentes cuestionarios, en el que repasamos los diferentes tipos de estrategias de aprendizaje y sus menciones por los alumnos.

Hemos incluido los dos análisis porque, según Ellis (1991), ambos suministran a los enseñantes con información útil que es de gran valor a la hora de considerar el contenido y metodología de la enseñanza de lenguas.

Tal y como indicábamos brevemente en el apartado 5.5, el instrumento principal de esta investigación es el inventario creado por Rebecca Oxford (1990) *SILL Strategy Inventory Language for Learning*⁸². Este inventario consta de 50 preguntas que miden el uso general de las diferentes estrategias de aprendizaje usadas en las cuatro habilidades de la lengua: producción oral y escrita, y comprensión oral y escrita.

En este inventario se incluyen seis grupos de estrategias de la siguiente manera:

1. Parte A: Enunciados del 1 al 9 (*estrategias de memoria*) cuyo objetivo central es describir el tipo de acciones que lleva a cabo el estudiante para almacenar la información y recuperarla cuando sea necesario.
2. Parte B: Enunciados del 10 al 23 (*estrategias cognitivas*) en las que se busca conocer las formas en que el estudiante entiende, manipula y crea nueva información con el fin de desarrollar estrategias comunicativas y expresivas.
3. Parte C: Enunciados del 24 al 29 (*estrategias de compensación*), las cuales se dirigen a la comprensión de los mecanismos que utiliza el estudiante para superar dificultades en situaciones comunicativas.
4. Parte D: Enunciados del 30 al 38 (*estrategias metacognitivas*) cuyo objetivo es establecer los tipos de acciones que el alumno lleva a cabo para controlar y regular su propio proceso de aprendizaje.
5. Parte E: Enunciados del 39 al 44 (*estrategias afectivas*), las cuales se enfocan en identificar las formas de regulación de las emociones, actitudes, motivación y valores de los alumnos al enfrentarse a diferentes tareas.

⁸² Véase el inventario SILL de Oxford (1990) en el apéndice.

6. Parte F: Enunciados del 45 al 50 (*estrategias sociales*), cuyo fin es establecer los tipos de interacciones que realizan los estudiantes para alcanzar el aprendizaje de la lengua.

SUBESCALA	ÍTEMS
A) Memoria	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
B) Cognitiva	10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23
C) Compensatoria	24, 25, 26, 27, 28, 29
D) Metacognitiva	30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38
E) Afectiva	39, 40, 41, 42, 43, 44
F) Sociocultural	45, 46, 47, 48, 49, 50

Fig. 6.19 Cuadro de los seis grupos de estrategias del inventario SILL y la numeración de sus respectivos ítems.

Por último, dado que como el instrumento SILL no permite dar cuenta de diversas variables que podrían incidir en el uso de las estrategias tales como género, edad, nivel de competencia, hemos complementado nuestro estudio con un cuestionario de perfil (Valverde, 2014), adaptado del cuestionario complementario *Background Questionnaire* de Rebecca Oxford (1990).

En dicho cuestionario hemos incluido una serie de preguntas relativas a la experiencia temporal de los estudiantes en el aprendizaje del inglés y la valoración que hacen del uso de las TIC en dicho aprendizaje.

Asimismo, se pide que evalúen su nivel de competencia en cuanto a habilidades lingüísticas, la habilidad lingüística más importante y menos importante para ellos y la habilidad que más les agrada.

En este cuestionario preguntamos, en una escala Likert del uno al cuatro, donde uno es muy poco y cuatro el máximo, las cuestiones siguientes:

1. El tiempo que llevan aprendiendo inglés.
2. La valoración personal de su nivel de inglés con respecto al resto de la clase.

3. La valoración personal de su nivel de inglés con respecto al de hablantes nativos.
4. La valoración personal de nivel de comprensión escrita.
5. La valoración personal de su nivel de expresión escrita.
6. La valoración personal de su nivel de expresión oral.
7. La valoración personal de su nivel de comprensión oral.
8. La habilidad lingüística que consideran más importante en sus estudios.
9. La habilidad lingüística que consideran menos importante en sus estudios.
10. La habilidad lingüística que más les gusta.
11. La utilidad personal del uso de TIC en el aprendizaje del inglés.

En la primera pregunta los estudiantes responden mediante una escala de 1 a 4, sobre el tiempo que llevan estudiando inglés:

- 1: Menos de 8 años
- 2: 8 a 12 años
- 3: 13 a 16 años
- 4: Más de 16 años

En la última pregunta de este cuestionario, los estudiantes valoran la utilidad de las TIC en su aprendizaje del inglés mediante la siguiente escala:

- 1: Nada importante
- 2: Algo importante
- 3: Muy importante
- 4: Extremadamente importante

BACKGROUND QUESTIONNAIRE

*1

How long have you been studying English?

1: Under 8 years 2: 8 -12 years 3:13 -16 years 4: Over 16 years

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*2

How do you rate your overall proficiency in English as compared with the proficiency of other students in your class?

1: Poor 2: Fair 3: Good 4: Excellent

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*3

How do you rate your overall proficiency in English as compared with the proficiency of native speakers of English?

1: Poor 2: Fair 3: Good 4: Excellent

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*4

How do you rate your reading skill of your English proficiency?

1: Poor 2: Fair 3: Good 4: Excellent

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*5

How do you rate your writing skill of your English proficiency?

1: Poor 2: Fair 3: Good 4: Excellent

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***6**

How do you rate your speaking skill of your English proficiency?
 1: Poor 2: Fair 3: Good 4: Excellent

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***7**

How do you rate your listening skill of your English proficiency?
 1: Poor 2: Fair 3: Good 4: Excellent

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***8**

Choose the most essential or needed skill for you to complete your degree objectives:
 1: READING 2: WRITING 3: SPEAKING 4: LISTENING

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***9**

Choose the least essential or needed skill for you to complete your degree objectives:
 1: READING 2: WRITING 3: SPEAKING 4: LISTENING

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***10**

Choose the language skill you like most:
 1: READING 2: WRITING 3: SPEAKING 4: LISTENING

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***11**

How useful has ICTs (Information and Communicative Technologies) been to you?
 1: Not at all important 2: Moderately important 3: Very important 4:Extremely important

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fig. 6.20 Gráfico del cuestionario de perfil (Valverde, 2014).

6.9.3 Prueba piloto. Curso 2015/16

Con anterioridad a la aplicación de la prueba, se aplicó una prueba piloto a 30 estudiantes, al comienzo de una clase de Grupo Reducido en el mes de diciembre de 2015. La prueba sirvió para identificar posibles confusiones que tuvieran los estudiantes al responder el cuestionario. Durante el desarrollo de esta prueba no hubo ninguna pregunta por parte de los alumnos, lo cual demostró que los enunciados eran claros y coherentes. Igualmente, la prueba permitió calcular el tiempo promedio que tardaban en rellenar los cuestionarios, 10 minutos para el cuestionario SILL y 3 minutos para las once preguntas del cuestionario de perfil.

6.9.4 Recolección de datos. Curso 2015/16

La aplicación de las pruebas se realizó en la última semana del curso semestral, en enero de 2016.

Los estudiantes que respondieron los cuestionarios lo hicieron de manera voluntaria y sin ningún tipo de presión o manipulación en el momento de la aplicación de los instrumentos. En primer lugar, antes de comenzar la aplicación de la prueba del SILL, se explicó a los estudiantes que el propósito de la encuesta era establecer la frecuencia con la cual ellos empleaban estrategias de aprendizaje para mejorar su competencia en inglés. Seguidamente, se les explicó cómo deberían marcar sus respuestas en el cuestionario indicándoles que se requería que indicaran en una escala de uno a cinco la frecuencia del uso de cada una de las estrategias presentadas en los enunciados. Este cuestionario usa una escala Likert:

1. Nunca o casi nunca lo hago. (La afirmación no es cierta nunca o casi nunca)
2. Normalmente no es cierto. (La afirmación es cierta menos de la mitad de las veces)
3. A veces es cierto. (La afirmación es cierta más o menos la mitad de las veces)
4. Normalmente lo hago. (La afirmación es cierta más de la mitad de las veces)
5. Siempre o casi siempre lo hago. (La afirmación es cierta siempre o casi siempre)

El propósito de la recolección de los datos fue obtener información acerca de las estrategias de aprendizaje usadas por los estudiantes investigados, y la frecuencia de su uso en el aprendizaje de inglés.

Con estos datos se esperaba establecer la frecuencia de uso promedio de los estudiantes en cada uno de los seis grupos de estrategias.

El instrumento implementado SILL tiene como ventaja principal que ya ha sido validado en otras investigaciones con objetivos similares y da cuenta de las estrategias empleadas para desarrollar la producción oral. Adicionalmente, es de fácil comprensión y permite realizar una tabulación cuantitativa de los datos debido a que utiliza una escala Likert. Sin embargo, es importante resaltar que el instrumento adoptado presenta limitaciones en cuanto a que no es posible evidenciar que la información suministrada por los alumnos es completamente veraz. Sin embargo, en este tipo de investigación se asume que, si los estudiantes lo hacen de manera voluntaria y sin ninguna manipulación externa, los resultados basados en los datos suministrados son altamente confiables.

En cuanto al cuestionario de perfil, la escala Likert utilizada en este otro cuestionario, exceptuando las preguntas 1 y 11 ya comentadas en el apartado 6.9.2, es la siguiente:

1. Malo (La valoración es negativa)
2. Regular (La valoración no es ni negativa ni positiva)
3. Bueno (La valoración es positiva)
4. Excelente (La valoración es muy positiva)

6.9.5 Justificación del cuestionario de perfil

Como se ha comentado en el apartado 6.9.2, por medio de este cuestionario (Valverde, 2014) hemos obtenido datos de las características biográficas en cuanto al tiempo de aprendizaje que nuestros estudiantes llevan estudiando inglés, asimismo nos ha facilitado información sobre la valoración que hacen de su competencia en el aprendizaje de la segunda lengua tanto con respecto a los compañeros como con respecto a los hablantes nativos, sobre las habilidades lingüísticas que consideran más importantes y las que más les agradan, y sobre el uso de las TIC en el aprendizaje de segundas lenguas.

Estas valoraciones están basadas en creencias que los estudiantes tienen sobre su proceso de aprendizaje, a este respecto Richardson (1996: 103) considera que dichas

creencias son formas de comprender, premisas o proposiciones sobre el mundo, sostenidas psicológicamente, que son tenidas por verdaderas. Esta definición fue concebida para referirse a las creencias de los alumnos y sostiene que éstos están convencidos de que sus creencias, independientemente de su justificación científica, son verdad, que forman parte de su dimensión psicológica y que constituyen “formas de comprender”, es decir, que actúan como un filtro por el cual pasa todo lo que percibimos.

Williams y Burden (1997) argumentan que las creencias están relacionadas con los conocimientos que creemos que tenemos, pero actúan como un filtro sobre el pensamiento y el procesamiento de información. Las creencias de un aprendiz influyen en la manera que éste tiene de percibir tanto la enseñanza que recibe como su propio proceso de aprendizaje.

Wenden (1998) en la distinción que hace sobre el conocimiento metacognitivo, persona, tarea y estrategia, señala que el conocimiento que la persona tiene de sí misma constituye el filtro por el cual se perciben las propias posibilidades y aptitudes al aprender una LE; es el conocimiento que articula experiencias pasadas de aprendizaje de una LE y las relaciona con una posible experiencia actual, sacando las conclusiones pertinentes. En este conocimiento se enmarcan afirmaciones como: se me da bien aprender lenguas o lo que más difícil me resulta es aprender vocabulario porque tengo mala memoria.

El conocimiento metacognitivo, en definitiva, contribuye a que los aprendices sean participantes activos y autónomos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El cuestionario de perfil (Valverde, 2014) nos ha facilitado, junto al cuestionario SILL la identificación de estrategias y el análisis de las preferencias de aprendizaje, además este cuestionario nos ha proporcionado información sobre las necesidades de aprendizaje sentidas. Por otro lado, nos ha ayudado a promover en los estudiantes la reflexión sobre sus características como aprendientes únicos.

6.9.6. Análisis de resultados del cuestionario de perfil. Curso 2015/16

A la luz de los resultados obtenidos, según se muestra en la tabla que sigue, entre los estudiantes MO investigados, 14 han dedicado menos de 8 años al aprendizaje del inglés, 22 entre 8 a 12 años, 20 estudiantes lo han estudiado durante un periodo entre 13 y 16 años y 7 estudiantes afirman haberle dedicado más de 16 años.

Por su parte entre los estudiantes MI, 2 estudiantes han aprendido inglés durante un periodo inferior a 8 años, siendo 8 los estudiantes que le han dedicado entre 8 a 12 años, y 7 estudiantes lo han estudiado un periodo entre 13 a 16 años. Ninguno de los estudiantes MI le ha dedicado más de 16 años al aprendizaje del inglés.

	Estudiantes MO	Estudiantes MI
Tiempo de aprendizaje	Número de estudiantes	Número de estudiantes
1: Menos de 8 años	14	2
2: 8-12 años	28	8
3: 13-16 años	20	7
4: Más de 16 años	7	0

Fig. 6.21 Cuadro del tiempo de aprendizaje de inglés de los estudiantes MO y MI.

En el cuadro siguiente se reflejan los datos obtenidos mediante el cuestionario de perfil. El análisis de los mismos se realiza posteriormente:

	Escala de valoración	MO			MI		
		Valoración	Nivel de escala ⁸³	Moda	Valoración	Nivel escala	Moda
1. Tiempo de aprendizaje del inglés.	1: Menos de 8 años 2: 8-12 años 3: 13-16 años 4: Más de 16 años	2,70	Alto	2	2,27	Medio	2
2. Valoración personal de su nivel de inglés con respecto al resto de la clase.	1: Malo 2: Regular 3: Bueno 4: Excelente	2,74	Alto	3	2,47	Medio	2
3. Valoración personal de su nivel de inglés con respecto al de hablantes nativos.	1: Malo 2: Regular 3: Bueno 4: Excelente	2,84	Alto	3	1,73	Medio	2
4. Valoración personal de su nivel de comprensión escrita	1: Malo 2: Regular 3: Bueno 4: Excelente	2,04	Medio	3	2,87	Alto	3
5. Valoración personal de su nivel de expresión escrita.	1: Malo 2: Regular 3: Bueno 4: Excelente	2,46	Medio	3	2,47	Medio	3
6. Valoración personal de su nivel de expresión oral.	1: Malo 2: Regular 3: Bueno 4: Excelente	2,90	Alto	3	2,27	Medio	3
7. Valoración personal de su nivel de comprensión oral.	1: Malo 2: Regular 3: Bueno 4: Excelente	2,72	Alto	3	2,53	Medio	3
8. Habilidad lingüística que considera más importante en sus estudios.	1: Comprensión escrita 2: Expresión escrita 3: Expresión oral 4: Comprensión oral	-	-	3 Exp. Oral	-	-	3 Exp. Oral
9. Habilidad lingüística que considera menos importante en sus estudios.	1: Comprensión escrita 2: Expresión escrita 3: Expresión oral 4: Comprensión oral	-	-	1 Comp Escrit	-	-	1 Comp Escrit
10. Habilidad lingüística que más les gusta.	1: Comprensión escrita 2: Expresión escrita 3: Expresión oral 4: Comprensión oral	-	-	3 Exp. Oral	-	-	3 Expr Oral
11. Utilidad personal del uso de TIC en el aprendizaje del inglés.	1: Nada importante 2: Moderadamente importante 3: Muy importante 4: Extremadamente importante	2,74	Alto	3 Muy Importante	2,23	Medio	2 Moder Importante

Fig. 6.22 Cuadro de datos obtenidos del cuestionario de perfil de los estudiantes MO y MI.

83

Nivel Bajo: 0-1.3

Nivel Medio: 1.4-2.6

Nivel Alto: 2.7-4

Según se refleja en la tabla anterior, la valoración que hacen los estudiantes investigados de su nivel de lengua⁸⁴, con respecto a los compañeros de clase es buena, 2,84 sobre una escala de 4 puntos, siendo la respuesta más frecuente de 3 en los estudiantes MO, sin embargo la respuesta es de nivel medio en los alumnos MI, con 2,47, siendo la respuesta más frecuente de 2.

La valoración de su competencia con respecto a hablantes nativos es en ambos grupos de un nivel medio, 2,07 y 2, respectivamente.

Las cuatro habilidades lingüísticas son valoradas con un nivel alto en los estudiantes MO, 2,91 en comprensión escrita, 2,86 en expresión escrita, 2,72 en expresión y comprensión oral, en los estudiantes MO. Los alumnos MI consideran tener un nivel medio en expresión escrita de 2,47, en comprensión oral de 2,53 y en expresión oral de 2,27. Este grupo, sin embargo, valora con un nivel alto, la comprensión lectora con un nivel de 2,87.

Ambos grupos de estudiantes coinciden en considerar la expresión oral como la más importante y la expresión escrita, la menos importante. La expresión oral, es a su vez la habilidad que más les agrada a los dos grupos.

Por último, la importancia del uso de las TIC, comentada en el capítulo IV, apartado 4.7 de este trabajo, es valorada como “muy importante” en el grupo de estudiantes MO y como “moderadamente importante”, en el grupo MI.

⁸⁴ Para la competencia académica de los estudiantes, véanse anexos 9, 10 y 11 relativos a las calificaciones y estadísticas de las actas de los estudiantes de MO y de los de MI.

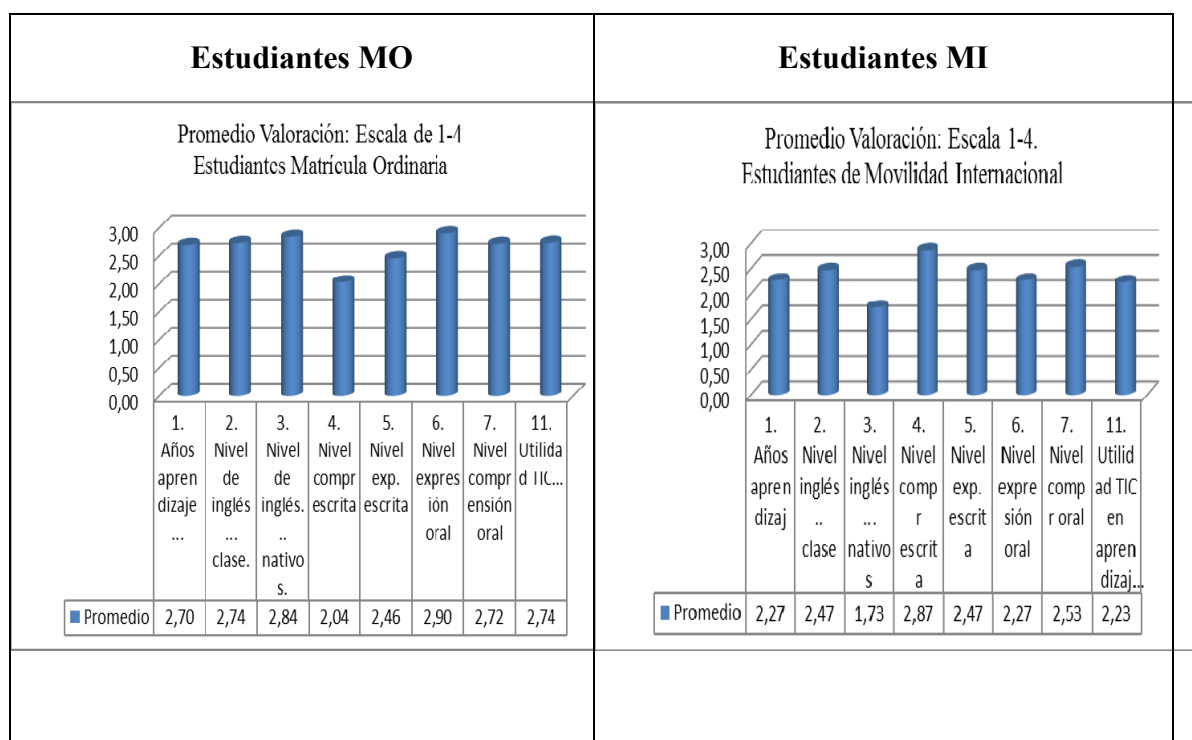


Fig. 6.23 Gráfico de datos obtenidos del cuestionario de perfil de los estudiantes MO y MI.

6.10 EL INVENTARIO SILL. ANÁLISIS DE RESULTADOS. CURSO 2015/16

Los datos obtenidos de las 86 encuestas fueron tabulados, representados gráficamente y tras su análisis, se logró cumplir con los objetivos de este trabajo de investigación al establecer la frecuencia de uso promedio de las estrategias empleadas por los estudiantes. A continuación se presentan los datos dispuestos de la siguiente manera:

- 1) Se presentan gráficos que muestran el promedio de uso de las seis estrategias generales (memoria, cognitivas, compensatorias, metacognitivas, afectivas y sociales), y el promedio general de uso de las estrategias, según los estudiantes investigados:

Estudiantes MO	Estudiantes MI ⁸⁵
----------------	------------------------------

Posteriormente, se describen las estrategias identificadas dividiendo los grupos por género, programas internacionales y MO.

⁸⁵ Este grupo es descrito a partir de ahora, salvo mención expresa, incluyendo a los estudiantes acogidos al programa Erasmus+ y a los estudiantes de Movilidad Internacional No Europea, procedentes de la República de Corea.

2) Se precisa la frecuencia de uso de las estrategias y sub-estrategias, indicando los enunciados que los estudiantes califican como más y menos utilizados en cada grupo, teniendo en cuenta la siguiente división (Oxford, 1990):

Un ítem que puntúa en la media entre 3,5 y 5,0 indica que la estrategia descrita en el ítem representa una frecuencia de uso alta; un ítem con un valor de media entre 2,5 y 3,4 indica una frecuencia de uso media; un ítem con una puntuación entre de 2,4 y 1,0 indica que la frecuencia de uso de esa estrategia particular es baja.

ALTA	Siempre o casi siempre usadas	4,5 a 5
	Usualmente usadas	3,5 a 4,4
MEDIA	A veces usada	2,5 a 3,4
BAJA	Generalmente no usadas	1,5 a 2,4
	Nunca o casi nunca usadas	1,0 a 1,4

Fig. 6.24 Cuadro de la escala de frecuencia de uso de las estrategias y sub-estrategias, Oxford (1990).

- 3) Se describen variables significativas para nuestra investigación, encontradas en el cuestionario de perfil.
- 4) Finalmente, se describen y analizan los datos encontrados en relación con el uso de las estrategias.

6.10.1 Descripción y análisis de resultados del uso de estrategias de aprendizaje de los estudiantes⁸⁶ en los seis grupos de estrategias. 2015/16

En este apartado se analizan e interpretan los datos obtenidos con la implementación del inventario SILL de Rebecca Oxford (1990). A fin de entender el análisis e interpretación a realizar, es pertinente presentar un resumen de los resultados obtenidos mediante el cuestionario SILL. A continuación, se presenta una tabla en la que se aprecia el promedio de uso de cada grupo de estrategias y la desviación media de cada una de ellas en los dos grupos objeto de estudio, los estudiantes MO y MI. En los gráficos siguientes, se representa el uso promedio de las seis estrategias de aprendizaje y su desviación media.

⁸⁶ En la tabla y gráficos de este apartado se comparan los dos grupos de estudiantes objeto de la investigación, MO y MI.

Antes de proceder al análisis de datos mencionado, conviene recordar la finalidad de cada grupo de estrategias objeto de análisis en esta investigación:

1. Estrategias Directas, las cuales influyen de forma directa en la lengua, requieren de un procesamiento mental y se emplean para desarrollar las cuatro habilidades de la lengua:
 - Memorización: Sirven para recordar y recuperar la información.
 - Cognitivas: Entender y producir el lenguaje.
 - Compensación: Utilización del lenguaje a pesar de la carencia de conocimientos.
2. Estrategias Indirectas que no involucran directamente la lengua, pero son útiles para apoyar, organizar, controlar y evaluar el aprendizaje como, por ejemplo, el ser capaz de controlar la producción de errores y de aspectos psicológicos y emocionales que puedan interferir en el aprendizaje como lo son la ansiedad y la autoconfianza; ser un aprendiz cooperativo que le permita desarrollar sus habilidades y un mejor desenvolvimiento dentro de la cultura de la lengua objeto de estudio:
 - Metacognitivas: coordinan el aprendizaje.
 - Afectivas: regulan las emociones.
 - Sociales: aprendizaje con otros.

2015/16	PROMEDIO DE USO Y FRECUENCIA DE ESTRATEGIAS DE ESTUDIANTES MO			PROMEDIO DE USO Y FRECUENCIA DE ESTRATEGIAS DE ESTUDIANTES MI		
	USO	FRECUENCIA	DESVIACIÓN MEDIA	USO	FRECUENCIA	DESVIACIÓN MEDIA
ESTRATEGIAS						
MEMORIA	3,14	Media	1,20	2,94	Media	1,03
COGNITIVA	3,66	Alta	1,12	3,32	Media	1,02
COMPENSATORIA	3,47	Media	1,18	3,41	Media	1,02
METACOGNITIVA	4,08	Alta	0,95	3,54	Alta	0,90
AFECTIVA	3,15	Media	1,33	2,76	Media	1,20
SOCIOCULTURAL	3,76	Alta	1,10	3,48	Media	1,00
TOTAL ESTRATEGIAS	3,57	Alta	1,19	3,25	Media	1,05

Fig. 6.25 Cuadro del promedio de uso y frecuencia de estrategias de estudiantes MO y MI. 2015/16.

6.10.2 Promedio de uso en los seis grupos de estrategias. 2015/16

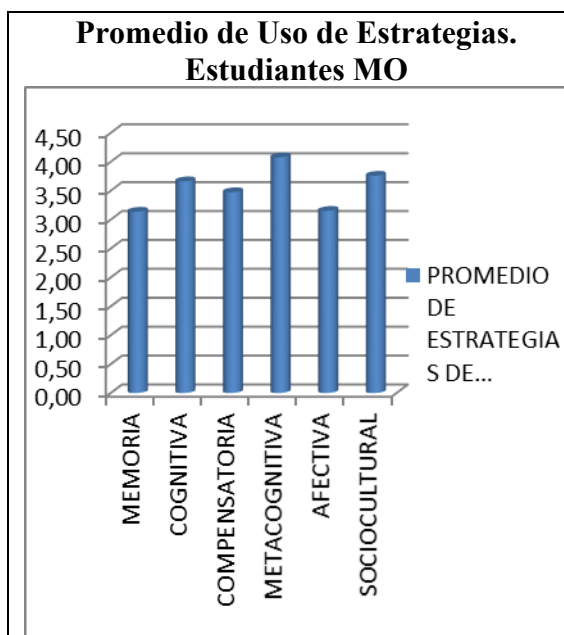


Fig. 6.26 Gráfico del promedio de uso de estrategias de estudiantes MO.

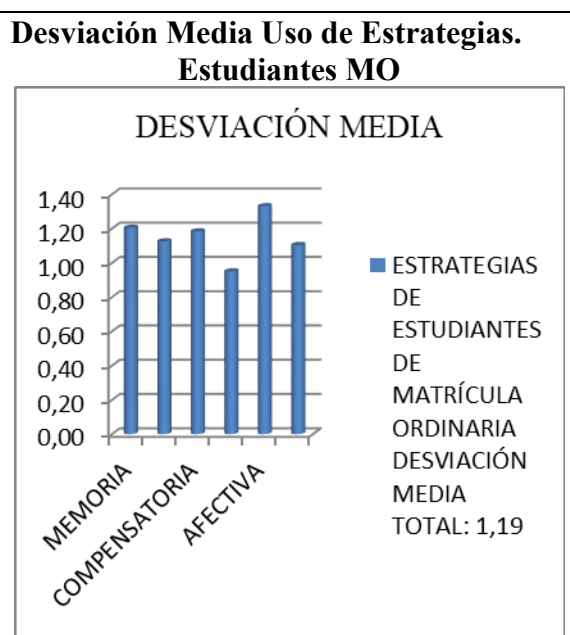


Fig. 6.27 Gráfico de la desviación media del uso de estrategias de los estudiantes MO.

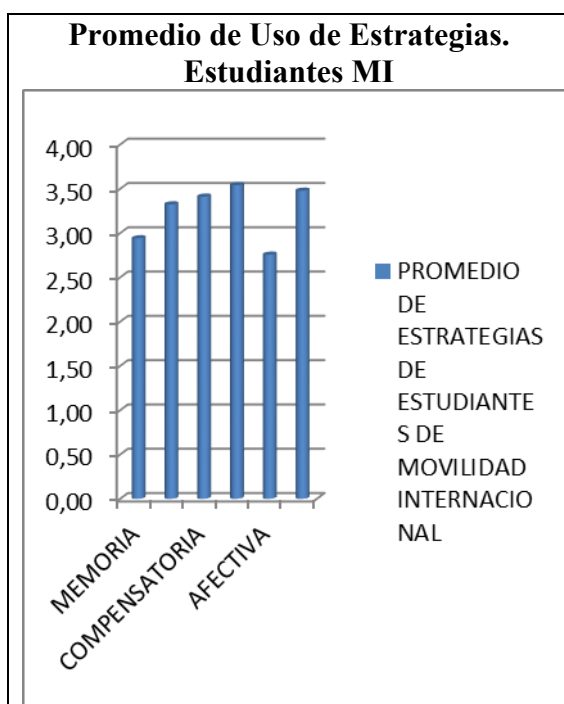


Fig. 6.28 Gráfico del promedio de uso de estrategias de estudiantes MI.

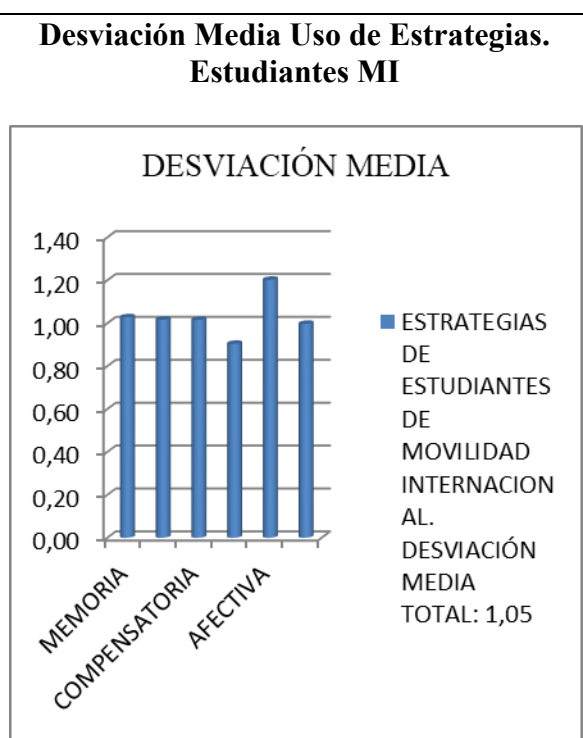


Fig. 6.29 Gráfico de la desviación media del uso de estrategias de los estudiantes MI.

Promedio de Uso de Estrategias. Estudiantes MO

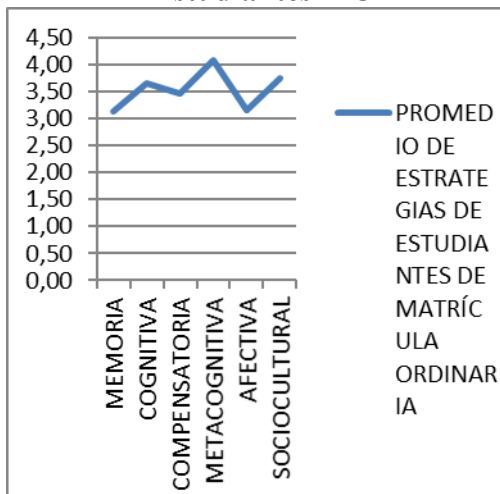


Fig. 6.30 Gráfico del promedio de uso de estrategias de los estudiantes MO.

Promedio de uso en los seis grupos de estrategias. Estudiantes MO

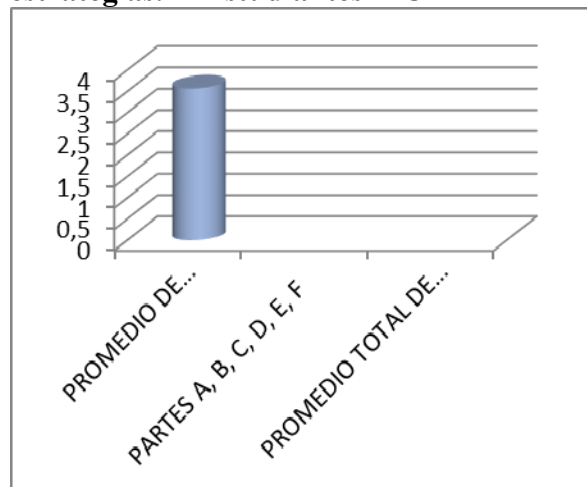


Fig. 6.31 Gráfico del promedio de uso en los seis grupos de estrategias de los estudiantes MO.

Promedio de Uso de Estrategias. Estudiantes MI

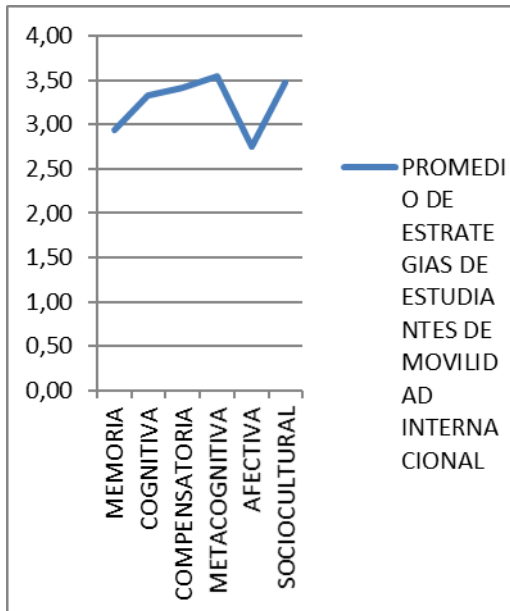


Fig. 6.32 Gráfico del promedio de uso de estrategias de los estudiantes MI.

Promedio de uso en los seis grupos de estrategias. Estudiantes MI

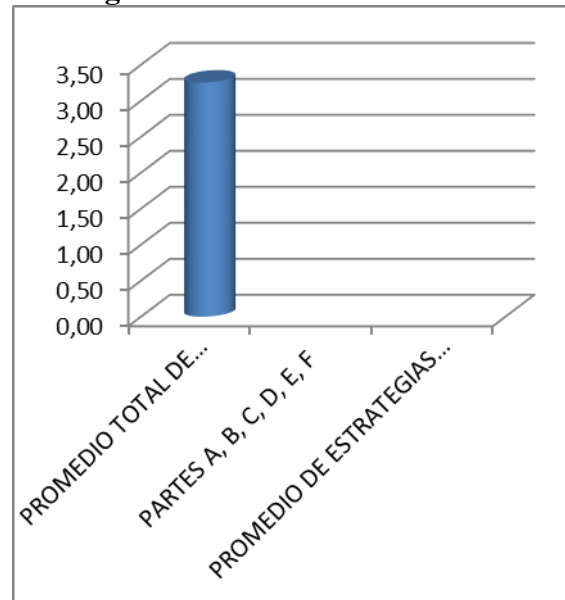


Fig. 6.33 Gráfico del promedio de uso en los seis grupos de estrategias de los estudiantes MI.

Como se aprecia en los gráficos, los estudiantes investigados emplean con más frecuencia las estrategias metacognitivas con un promedio de uso de 4,08, en los

estudiantes de MO y de 3,54 en los de MI. Las estrategias metacognitivas son la que ayudan a los estudiantes a dirigir, planificar, regular, y autoevaluar su aprendizaje. Estas estrategias permiten el análisis del propio aprendizaje y la evaluación de los pasos más efectivos para alcanzar los objetivos propuestos.

A este respecto, Oxford (1990) considera que las estrategias metacognitivas permiten al estudiante controlar y regular su propio proceso de aprendizaje al capacitarlo para centrar, agrupar, planificar y evaluar el aprendizaje de manera eficiente y efectiva. Además, las estrategias metacognitivas juegan un papel importante a la hora de fomentar en el alumno la noción de “Aprender a Aprender”, la cual no se refiere a aprender al contenido lingüístico de la lengua, sino al aprendizaje de ciertas habilidades que le permitan ser un agente activo de su propio proceso de aprendizaje, llegando ser autónomo en el mismo.

En segundo lugar, por frecuencia de uso más alta destacan las estrategias sociales, con un nivel de 3,76 en los estudiantes de MO y de 3,48 en los de MI. Estas estrategias se utilizan para: pedir ayuda al interlocutor cuando no se sabe como decir una palabra en inglés, ser quien elija el tema de conversación, utilizar gestos para expresar una idea cuando hay dificultad para hacerla con palabras, utilizar sinónimos o frases que signifique lo mismo a la idea original cuando no se recuerda alguna palabra, tener una disposición abierta y de empatía hacia la cultura de la segunda lengua.

Las estrategias socioculturales permiten a los estudiantes exponerse a la nueva lengua ayudándoles en el proceso de la práctica. Por otro lado, hacer preguntas es una interacción social de la cual se sirven para obtener beneficios en su aprendizaje, ya que les proporciona la ayuda necesaria para conseguir el significado deseado, llevándolos a lograr el entendimiento y suministrando retroalimentación.

Las estrategias sociales llevan a la interacción creciente con la lengua extranjera al facilitar a los aprendices la interacción con otros interlocutores en una situación discursiva.

En tercer lugar, se encuentran las estrategias cognitivas, con un nivel de frecuencia de uso alto de 3,66 en los estudiantes de MO y con un nivel medio de 3,32 en los de MI. Las estrategias cognitivas son las estrategias mentales que utilizan los estudiantes para que su aprendizaje sea significativo, o sea, se usan en la formación y revisión de modelos mentales internos y para producir y recibir mensajes en la lengua extranjera.

Las estrategias compensatorias aparecen en cuarto lugar con un nivel de frecuencia medio de 3,47 en los estudiantes de MO y de 3,41 en los de MI. Estas estrategias ayudan a los estudiantes a eliminar los vacíos de conocimiento y poder dar continuidad a la comunicación. Implican la utilización del lenguaje a pesar de la carencia de conocimientos.

Richards (2008) se refiere a determinados factores psicológicos que los aprendices de una segunda lengua han de superar, como la ansiedad, la inseguridad, el miedo y la vergüenza de cometer errores frente a los interlocutores. Es por ello que un uso adecuado de las estrategias de compensación por parte de los aprendices favorece la superación de dificultades para expresarse en la segunda lengua, ya sea debido a la confusión de ideas, olvido o desconocimiento de vocabulario, o bien por desconocimiento de las estructuras gramaticales necesarias en determinado momento.

En penúltimo lugar destacan las estrategias afectivas con un nivel de frecuencia medio de 3,15 en los estudiantes de MO y de 2,76 en los de MI. Este grupo de estrategias, junto con la categoría social permite a los estudiantes exponerse a la lengua extranjera.

Las estrategias afectivas se relacionan con la parte emotiva del estudiante pues le permiten controlar sus sentimientos, motivaciones y actitudes relacionadas con el aprendizaje de la lengua. En situaciones problemáticas, tales como ansiedad, inseguridad al hablar, vergüenza o miedo a cometer errores, las estrategias afectivas son útiles ya que le permiten al estudiante controlar estas emociones y poder interactuar efectivamente en situaciones comunicativas.

Adicionalmente, los datos muestran que las estrategias menos usadas han resultado ser las de memoria con un promedio de uso de 3,14 en los estudiantes de MO y de 2,94, en los de MI.

Las estrategias de memoria son aquellas usadas para almacenar o guardar la información y recuperarla cuando se necesite. Los bajos niveles de uso encontrados en nuestro estudio son coincidentes con los hallados en las investigaciones llevadas a cabo por Chang (2011); Griffiths (2003); Hong-Nam y Leavell (2006); Nikoopour, Farsani y Neishabouri, (2011) y Nyikos y Oxford (1987).

Una explicación a este hecho puede deberse, como apunta Oxford (2003), a que los aprendices utilizan las estrategias de memorización en las fases iniciales del aprendizaje y a medida que van incrementando sus conocimientos relativos a la adquisición de vocabulario y estructuras gramaticales este uso disminuye.

6.10.3 Descripción y análisis de resultados del uso de estrategias de aprendizaje en los seis grupos de estrategias por género. Curso 2015/16

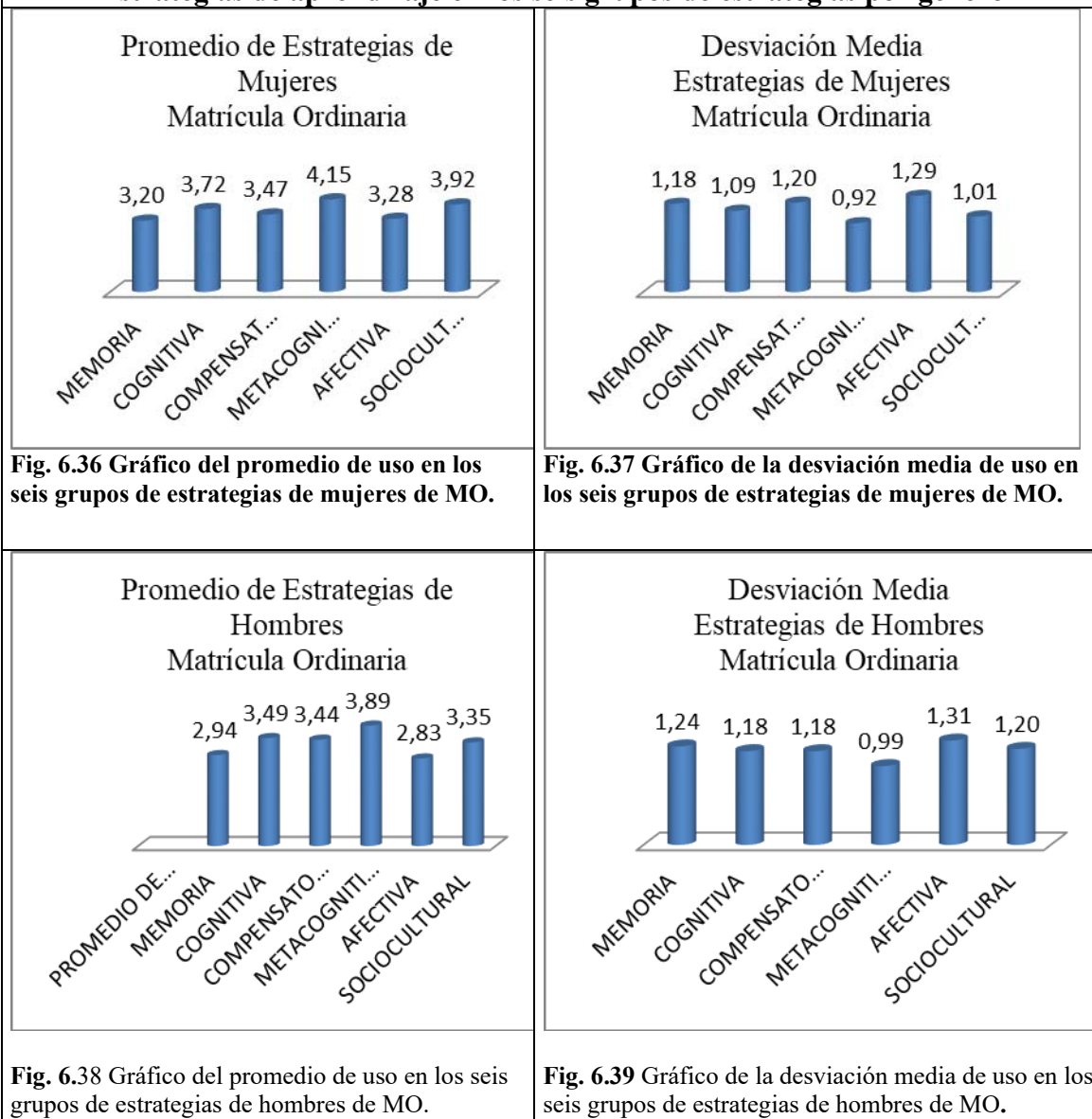
PROMEDIO DE USO DE ESTRATEGIAS DE MUJERES MO			PROMEDIO DE USO DE ESTRATEGIAS DE HOMBRES MO	
ESTRATEGIAS	USO	DESVIACIÓN MEDIA	USO	DESVIACIÓN MEDIA
MEMORIA	3,20	1,18	2,94	1,24
COGNITIVA	3,72	1,09	3,49	1,18
COMPENSATORIA	3,47	1,20	3,44	1,18
METACOGNITIVA	4,15	0,92	3,89	0,99
AFECTIVA	3,28	1,29	2,83	1,31
SOCIOCULTURAL	3,92	1,01	3,35	1,20
TOTAL ESTRATEGIAS	3,65	1,16	3,36	1,23

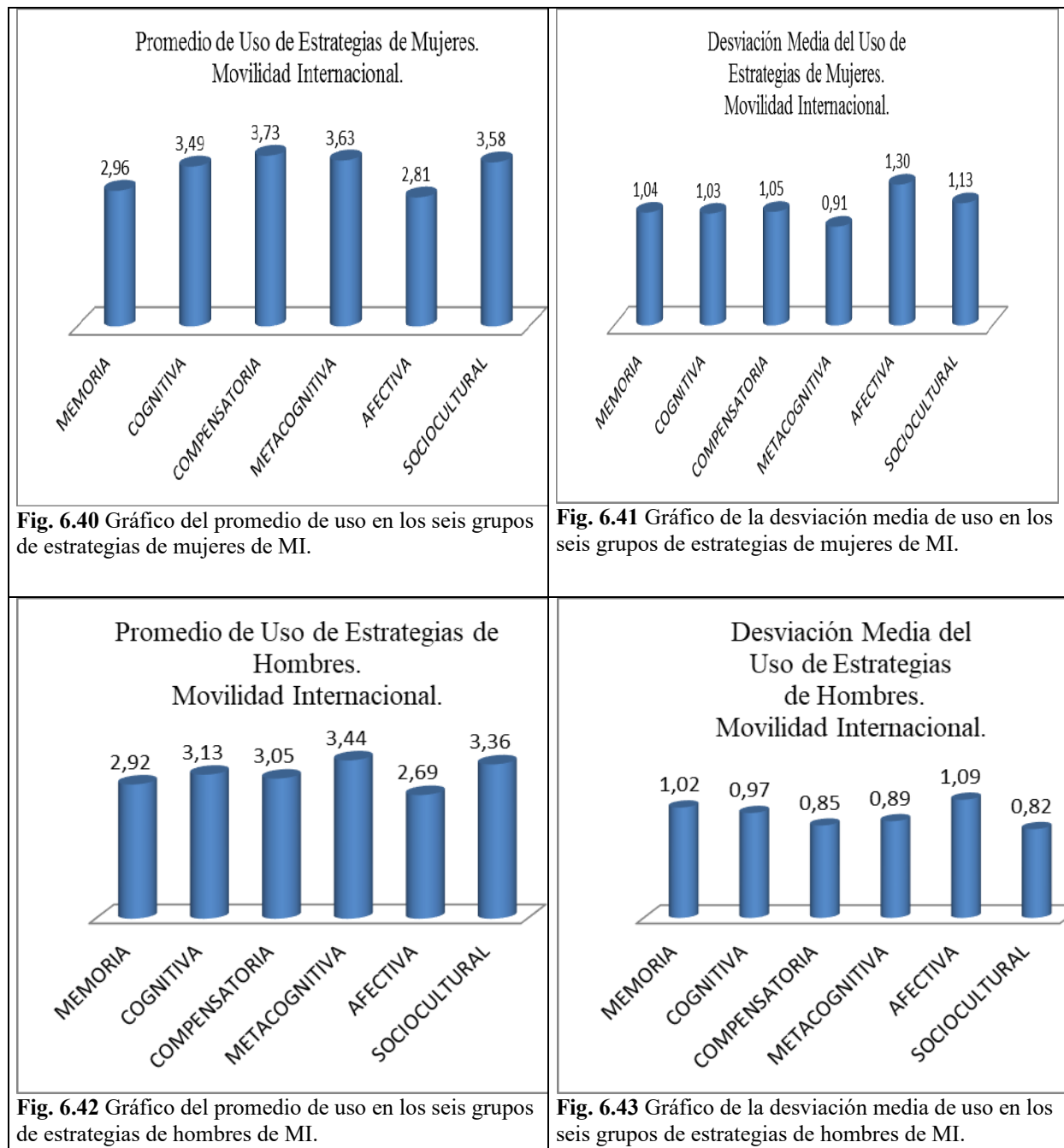
Fig. 6.34 Cuadro comparativo del promedio de uso en los seis grupos de estrategias de los estudiantes de MO por género y su desviación media, 2015/16.

PROMEDIO DE USO DE ESTRATEGIAS DE MUJERES MI			PROMEDIO DE USO DE ESTRATEGIAS DE HOMBRES MI	
ESTRATEGIAS	USO	DESVIACIÓN MEDIA	USO	DESVIACIÓN MEDIA
MEMORIA	2,96	1,04	2,92	1,02
COGNITIVA	3,49	1,03	3,13	0,97
COMPENSATORIA	3,73	1,05	3,05	0,85
METACOGNITIVA	3,63	0,91	3,44	0,89
AFECTIVA	2,81	1,30	2,69	1,09
SOCIOCULTURAL	3,58	1,13	3,36	0,82
TOTAL ESTRATEGIAS	3,38	1,11	3,11	0,97

Fig. 6.35 Cuadro comparativo del promedio de uso en los seis grupos de estrategias de los estudiantes de MI por género y su desviación media.

Estrategias de aprendizaje en los seis grupos de estrategias por género





Promedio de Uso de los 6 Grupos de Estrategias. Mujeres MO.

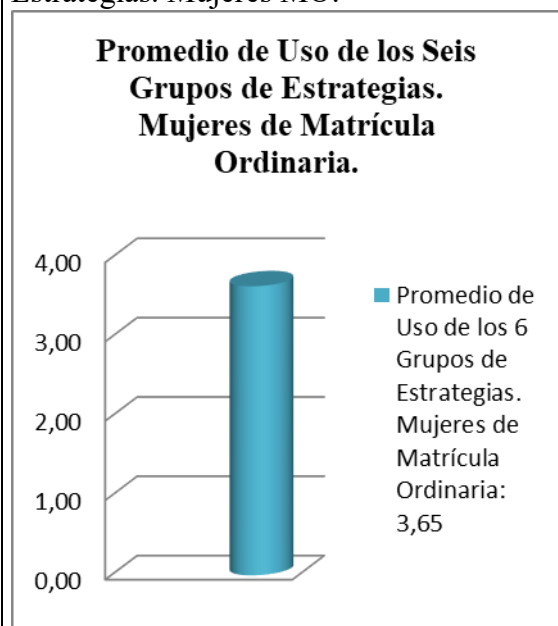


Fig. 6.44. Gráfico del promedio de uso de los seis grupos de estrategias de mujeres MO.

Promedio de Uso de los 6 Grupos de Estrategias. Mujeres MI.

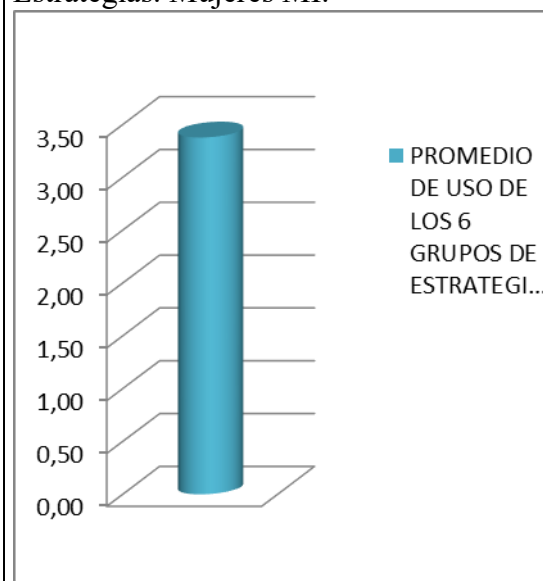


Fig. 6.45 Gráfico del promedio de uso de los seis grupos de estrategias de mujeres MI..

Promedio de Uso de los 6 Grupos de Estrategias. Hombres MO.

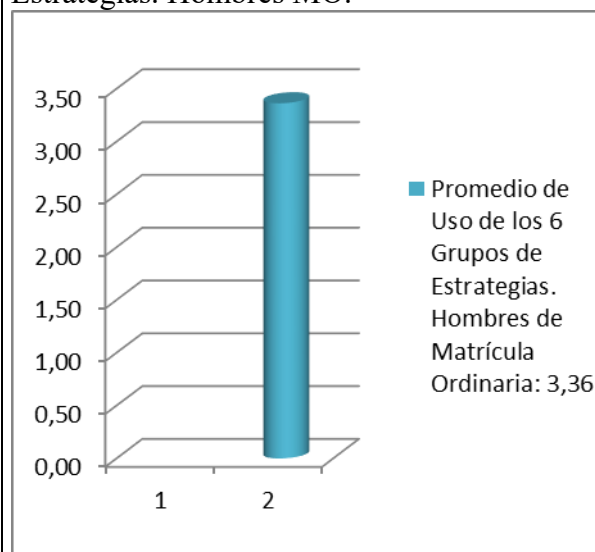


Fig. 6.46 Gráfico del promedio de uso de los seis grupos de estrategias de hombres MO

Promedio de Uso de los 6 Grupos de Estrategias. Hombres MI.



Fig. 6.47 Gráfico del promedio de uso de los seis grupos de estrategias de hombres MI.

Numerosos estudios empíricos demuestran que el género tiene un efecto significativo en el uso de estrategias de aprendizaje. Al igual que se demuestra en nuestro estudio, las mujeres usan estrategias de aprendizaje más a menudo que los hombres (Dreyer y Oxford, 1996; Green y Oxford, 1995; Lan y Oxford, 2003; Lee y Oh, 2001; Oxford y Ehrman, 1995; Chamot y Keatley, 2004; Hong Nam y Leavell, 2006). Nuestros resultados demuestran que las mujeres usan todo tipo de estrategias de

memoria en un porcentaje superior al de los hombres, tanto en el grupo de MO como en el de MI, lo cual coincide con investigaciones precedentes por lo que se refiere al género en el aprendizaje de la segunda lengua, así Ehrman y Oxford (1989) en una investigación llevada a cabo con una población de 78 estudiantes adultos de Filología, concluían que las diferencias de género en el uso de estrategias quedaba patente. Las mujeres usaban las estrategias de aprendizaje más a menudo, y de forma más natural, estrategias metacognitivas, para planificar y regular su aprendizaje y las de tipo cognitivo y social para conseguir y transmitir significado.

Asimismo, la investigación realizada por Zimmerman y Martinez-Pons (1990) demuestra que las mujeres usan estrategias metacognitivas, tales como planificar, establecer metas, autoevaluarse, en un porcentaje superior al de los hombres.

Por otro lado, Kaylani (1996) demuestra que los estudiantes masculinos difieren de las estudiantes femeninas en cuanto a la proporción de estrategias utilizadas. En su investigación las mujeres usan estrategias afectivas, compensatorias, cognitivas y de memoria de forma más frecuente que los estudiantes masculinos.

Yue (2017) en su estudio sobre la correlación entre la competencia lingüística y el uso de estrategias, establece diferencias de género en el uso de estrategias en general y particularmente en estrategias de memoria y afectivas. Sus resultados indican que las mujeres son mejores que los hombres para regular y controlar sus emociones. Yue, sin embargo, señala que otros factores como el trasfondo cultural, étnico y el medio de aprendizaje de la lengua pueden estar detrás del uso de estrategias.

Green y Oxford (1995 y Goh y Kwah, (1997) averiguan que el género determina en gran medida la elección de estrategias de aprendizaje y la frecuencia de éstas. Sus descubrimientos demuestran que las mujeres usan más estrategias que los hombres, lo cual podría ser debido, según Khamkhien (2010) al hecho de que las mujeres sean más activas y dinámicas en los contextos de clase.

Igualmente, en nuestro estudio se demuestra que las mujeres usan más las estrategias de aprendizaje que los hombres, así en el grupo de MO, las estudiantes hacen uso de un nivel de estrategias alto, 3,65, frente a un nivel medio de los estudiantes MI, 3,36. Las mujeres superan a los hombres en los seis grupos de estrategias analizados.

Idéntica situación ocurre con el grupo de MI, con un nivel medio de 3,38, las mujeres frente a 3,11, los hombres.

A la vista de los resultados, consideramos que los estudiantes, por medio de una instrucción explícita sobre estrategias, se podrían beneficiar más de su uso, en especial

los estudiantes masculinos, de las compensatorias, cognitivas, metacognitivas y sociocultural, donde se refleja una mayor diferencia con respecto a las estudiantes femeninas. Esta diferencia se manifiesta en los dos grupos de estudiantes analizados, los de MO y los de MI.

6.10.4 Descripción y análisis de resultados del uso de las sub-estrategias de aprendizaje de los estudiantes en los seis grupos de estrategias⁸⁷. 2015/16

6.10.4.1 Grupo de estrategias de memoria

Enunciados del Grupo de estrategias de memoria	Estudiantes MO		Estudiantes MI	
	Uso	Frecuencia de Uso	Uso	Frecuencia de Uso
1. Relaciono los contenidos nuevos con lo que ya sé.	3,59	Alta	3,33	Media
2. Utilizo palabras nuevas en las frases que construyo.	3,61	Alta	3,47	Media
3. Relaciono el sonido de una palabra con una imagen o dibujo.	2,94	Media	3,33	Media
4. Asocio una palabra a una situación o imagen mental.	3,59	Alta	3,33	Media
5. Utilizo rimas para recordar palabras nuevas.	2,59	Media	2,07	Baja
6. Utilizo láminas o fichas para recordar nuevas palabras.	2,22	Baja	2,47	Baja
7. Utilizo gestos físicos para aprender nuevas palabras.	2,84	Media	2,27	Baja
8. Repaso las lecciones a menudo.	3,38	Media	2,80	Media
9. Relaciono las palabras nuevas con el lugar en el que aparecen.	3,45	Media	3,40	Media

Fig. 6.48 Cuadro comparativo del grupo de estrategias de memoria: Uso y frecuencia de uso de estrategias de los estudiantes MO y MI.

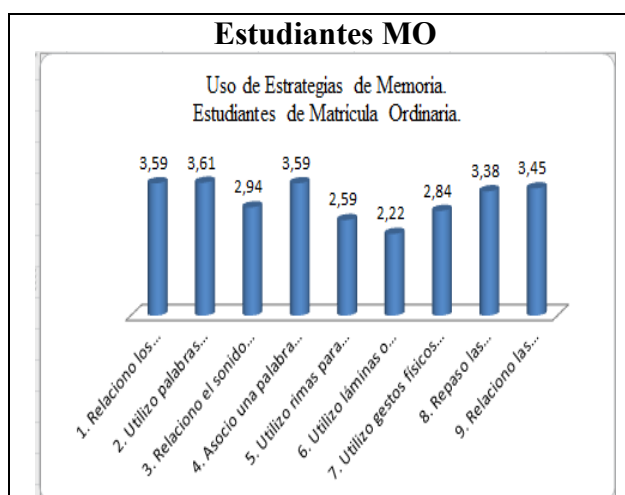


Fig. 6.49 Gráfico del grupo de estrategias de memoria: Uso y frecuencia de uso de estrategias de los estudiantes MO.

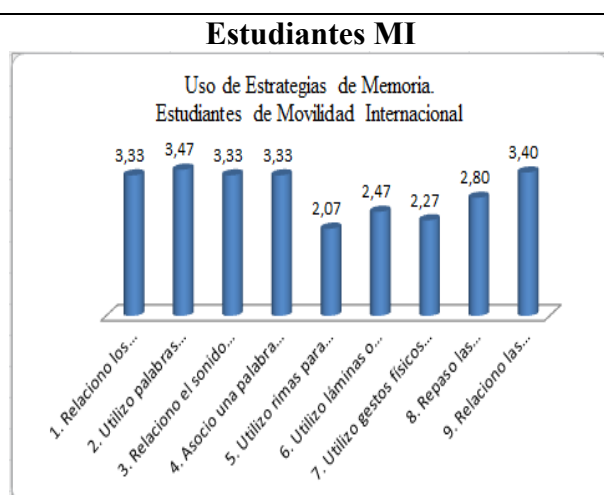


Fig. 6.50 Gráfico del grupo de estrategias de memoria: Uso y frecuencia de uso de estrategias de los estudiantes MI.

Con respecto al grupo de estrategias de memoria descritas gráficamente, advertimos que están presentes dos estrategias de memorización propias de los aprendices adultos. Así, advertimos que los estudiantes de MO utilizan diferentes técnicas de memorización, acuden a la elaboración de frases (3,59) y la utilización de

⁸⁷ El cuestionario SILL ha sido implementado en su versión original 7.0 en inglés, tal y como aparece en el anexo, sin embargo, con fines explicativos, se analiza adaptado al español en este trabajo.

palabras nuevas en frases (3,61) con el fin de adquirir vocabulario. Los estudiantes de MI utilizan estas dos estrategias en un porcentaje ligeramente inferior (3,33 y 3,47 respectivamente).

La utilización de diferentes técnicas de memorización de acuerdo con el estudio realizado por Takeuchi (2003) es un rasgo del buen aprendiz.

Podemos deducir que los estudiantes que comparan elementos (vocabulario, gramática) de la lengua extranjera con elementos de la lengua materna con la finalidad de encontrar una aproximación de las dos lenguas y así realizar un aprendizaje más efectivo y fácil, son capaces de relacionar los contenidos aprendidos anteriormente y realizan asociaciones eficaces en la segunda lengua. Se ha probado que realizar asociaciones y aprender vocabulario de manera contextualizada es más efectivo que la simple repetición, dado que éste es un proceso mecánico que no conlleva ninguna comprensión ni comporta que el sujeto establezca relaciones (Cohen y Aphek, 1981; Hulstijn, 1997; O'Malley y Chamot, 1990; Schmitt, 2000). Efectuar asociaciones, agrupaciones y utilizar el contexto son estrategias fundamentales y conforman la base del resto de las estrategias de memorización.

La utilización de las estrategias de memorización es importante en la adquisición de una segunda lengua debido a que no es suficiente con ojear la nueva información hay que revisarla para recordarla. De esta manera el objetivo es que la información sea tan familiar que se convierta en natural y automática.

Es por ello que se considera fundamental ejercitar la memoria y más específicamente utilizar estrategias de memoria que faciliten dicho aprendizaje. Tal como afirma Oxford (1990) las estrategias de memoria ayudan al estudiante a almacenar toda la nueva información que aprende y le facilita recuperarla cuando la necesite.

Cabe recordar que tal como afirma Brown (1994), los estudiantes al comunicarse utilizan formas gramaticales pobres y cometen bastantes errores gramaticales, e igualmente, carecen del vocabulario necesario que les permite comunicarse efectivamente tal como sinónimos, antónimos, expresiones idiomáticas,

jergas y frases prefijadas entre otros elementos de vocabulario. En el contexto del Grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Málaga, cabe señalar que el uso que hacen los estudiantes de las estrategias de memoria es de nivel medio (3,14, en los estudiantes de MO y 2,94 en los de MI).

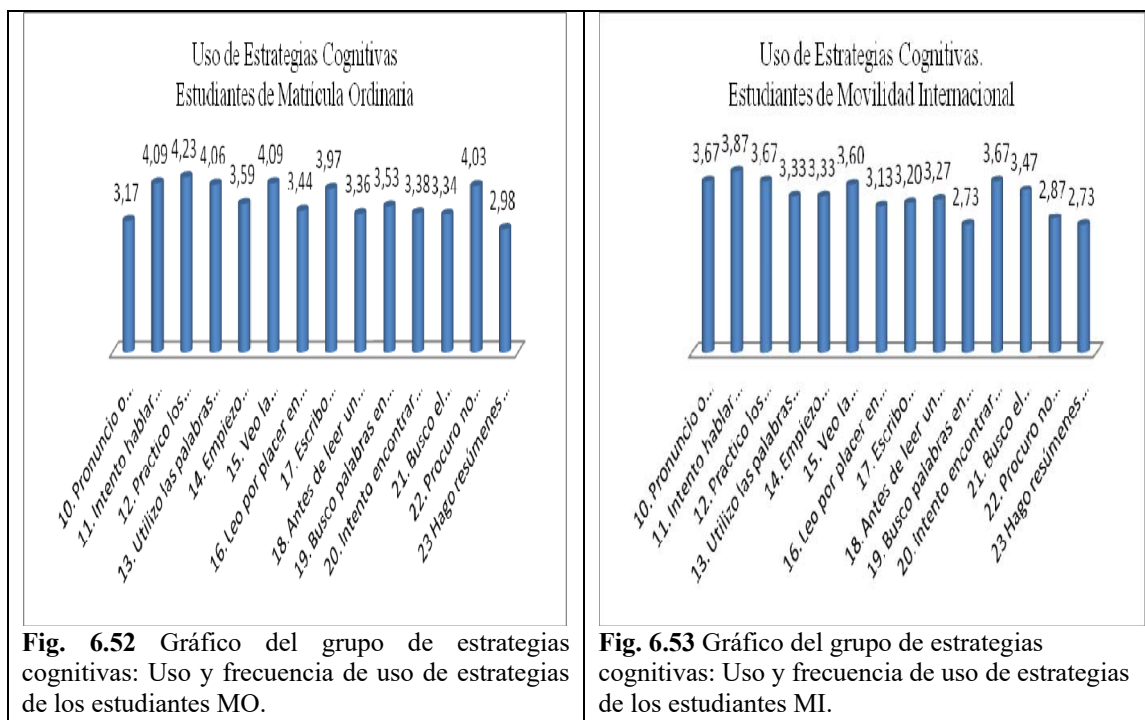
Consideramos que nuestros estudiantes pueden mejorar su aprendizaje si empezaran a utilizar estrategias como las que Oxford señala: poner o utilizar las palabras nuevas o las nuevas estructuras de la lengua en contexto para aprenderlas significativamente y así sea más fácil recordarlas; representar en la memoria las palabras nuevas con imágenes y sonidos lo cual permite recordar nueva información asociando los sonidos de la nueva información con la ya conocida; y finalmente, revisar o repasar bien y frecuentemente la nueva información aprendida para familiarizarse con ésta, consiguiendo que el significado se convierta en natural y auténtico.

6.10.4.2 Grupo de Estrategias Cognitivas

Enunciados del grupo de estrategias cognitivas	Estudiantes MO		Estudiantes MI	
	Uso	Frecuencia de Uso	Uso	Frecuencia de Uso
10. Pronuncio o escribo las palabras nuevas varias veces.	3,17	Media	3,67	Alta
11. Intento hablar como un nativo.	4,09	Alta	3,87	Alta
12. Practico los sonidos del inglés.	4,23	Alta	3,67	Alta
13. Utilizo las palabras que conozco en contextos diferentes.	4,06	Alta	3,33	Media
14. Empiezo conversaciones en inglés.	3,59	Alta	3,33	Media
15. Veo la televisión, películas, o escucho música en inglés.	4,09	Alta	3,60	Alta
16. Leo por placer en inglés.	3,44	Media	3,13	Media
17. Escribo mensajes, notas, cartas, etc. en inglés.	3,97	Alta	3,20	Media
18. Antes de leer un texto en inglés compruebo de qué trata.	3,36	Media	3,27	Media
19. Busco palabras en mi idioma parecidas a las del inglés.	3,53	Alta	2,73	Media
20. Intento encontrar normas o reglas que me faciliten el estudio.	3,38	Media	3,67	Alta
21. Busco el significado de algunas palabras descomponiéndolas.	3,34	Media	3,47	Media
22. Procuro no traducir palabra por palabra.	4,03	Alta	2,87	Media
23. Hago resúmenes de las informaciones que oigo o leo en inglés.	2,98	Media	2,73	Media

Fig. 6.51 Cuadro comparativo del grupo de estrategias cognitivas: Uso y frecuencia de uso de estrategias de los estudiantes de MO y de MI.

Estudiantes MO	Estudiantes MI
----------------	----------------



Las estrategias cognitivas según Oxford (1990) permiten al estudiante entender, manipular y crear nueva información de diferentes formas y siempre de manera significativa. Igualmente, este tipo de estrategias son de especial importancia en el desarrollo de la producción oral ya que refuerzan la producción y permite por medio de los recursos lingüísticos desarrollar destrezas comunicativas y expresivas. Es precisamente el desarrollo de la competencia comunicativa lo que se espera que los estudiantes logren bajo el enfoque comunicativo. Se espera que el estudiante utilice los conocimientos lingüísticos no sólo para crear frases lingüísticamente correctas, sino para crear oraciones significativas y así ser capaz de comunicarse en situaciones reales.

Dentro de la producción oral, según Richards (1983) el estudiante debe poseer entre otras microhabilidades: diferenciar oralmente entre fonemas y sus alófonos, usar adecuadamente los patrones de acentuación, ritmo y entonación, y pronunciar palabras y frases en la cadena hablada. Para lograr tales microhabilidades, la estrategia metacognitivas de practicar los sonidos del inglés propuesta por Oxford (1990) resulta de gran ayuda. De la misma manera, dado que uno de los aspectos de producción oral que el estudiante necesita desarrollar es la fluidez, la práctica de algunas estrategias cognitivas propuesta por Oxford (1990) es beneficiosa para tal fin. Por ejemplo, repetir

las palabras nuevas varias veces, reconocer y usar normas y patrones en inglés; como por ejemplo conocer diferentes formas para saludar, y empezar conversaciones en inglés, ayudan al estudiante a ganar confianza para hablar y más facilidad para expresarse cuando necesite comunicarse en una situación real. Precisamente el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas describe esta capacidad de expresarse con fluidez y espontaneidad como parte fundamental de la expresión oral que los estudiantes de la lengua deben adquirir durante el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de la evidente ayuda que brinda el utilizar las estrategias cognitivas, los estudiantes de Estudios Ingleses en el grupo de la asignatura investigada, Inglés Instrumental I, de la Universidad de Málaga las utilizan con un promedio de nivel moderadamente alto, 3,66, en los estudiantes MO y con un promedio medio alto, 3,32, en los estudiantes MI. De este grupo de estrategias la más empleada es “practicar los sonidos del inglés”, con un promedio de uso alto correspondiente a 4,23 en los estudiantes MO y de 3,67 en los estudiantes MI. Otra estrategia empleada con una frecuencia de uso alta, 4,03, en los estudiantes MO, es “intentar no traducir palabra por palabra”. Sin embargo, en los estudiantes MI la frecuencia de uso de esta estrategia es de un nivel medio, 2,87. Esta estrategia es particularmente útil ya que el traducir palabra por palabra puede impedir la fluidez durante la interacción oral.

Por otro lado, la estrategia cognitiva de “repetir palabras nuevas varias veces”, ítem 10 del SILL, es usada con un nivel medio de 3,17 en los estudiantes MO y de nivel moderadamente alto de 3,67, en los estudiantes MI. Para esta estrategia, consideramos acertado un nivel medio y no demasiado alto, ya que el aprendizaje de nuevo vocabulario puede darse más fácilmente en la práctica constante de la producción oral y no en la repetición de palabras fuera de un contexto comunicativo determinado.

Asimismo, los estudiantes de MO usan con una frecuencia alta de 4,06 y moderadamente alta de 3,33 los de MI, la estrategia de “utilizar las palabras nuevas en contextos diferentes”, lo cual implica elaboración al conectar la nueva información con conocimientos previos. La utilización del contexto es una estrategia muy útil ya que por

medio de la inferencia los sujetos pueden conjeturar el significado del vocabulario desconocido para ellos proporcionándoles una herramienta útil para suplir la carencia de conocimientos. Este resultado es coincidente con los hallazgos de otros estudios en los que se observó que la contextualización junto con la repetición son estrategias utilizadas por los adultos en el transcurso de su aprendizaje (O'Malley y Chamot, 1993).

También, con una frecuencia alta, 4,02 en MO y 3,60 en MI, los estudiantes prefieren usar la estrategia de practicar la comprensión oral, escuchar música, ver la televisión.

En cuanto a la producción escrita, ítem 17 del SILL, “escribo mensajes, notas, cartas, etc. en inglés”, esta estrategia es usada con un nivel alto de 3,97 en los estudiantes MO, sin embargo, en los de MI es usada con un nivel medio de 3,20. La estrategia de comprensión escrita, ítem 16, leer por placer, es usada con un nivel medio de 3,44 y 3,13 respectivamente.

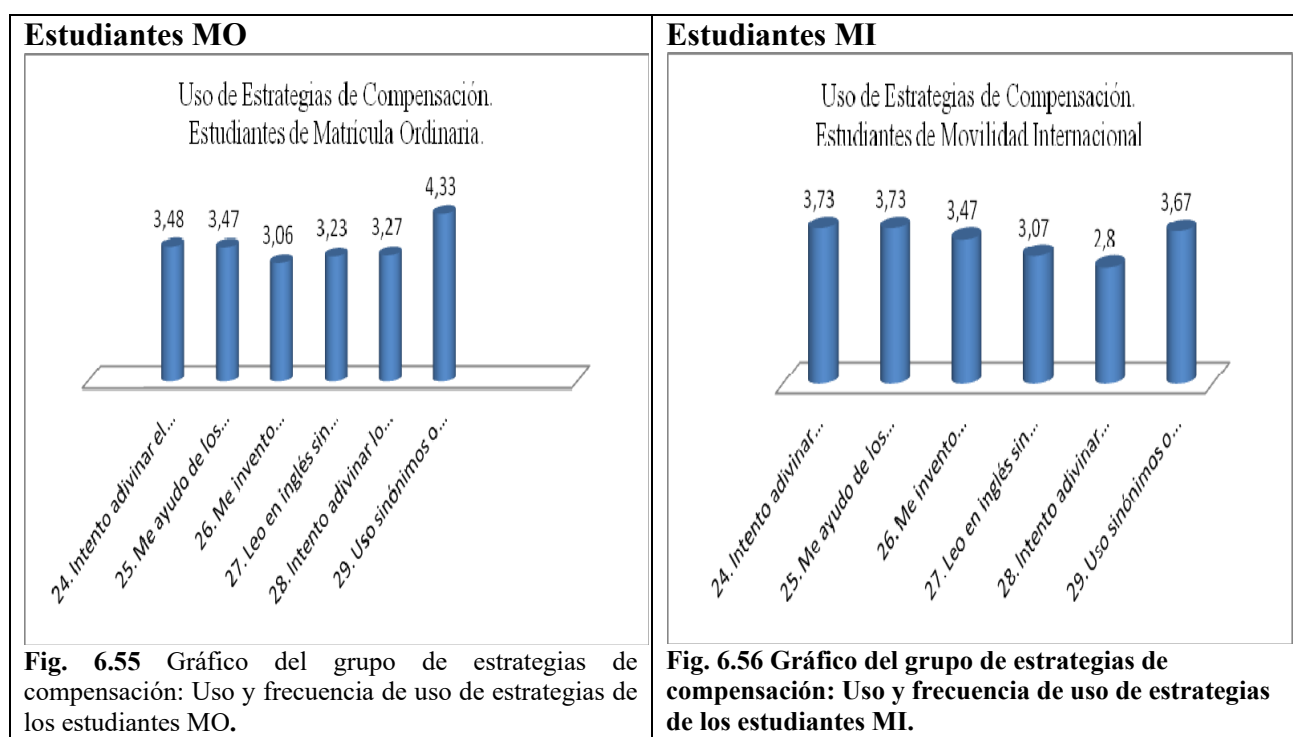
Por otro lado, la estrategia cognitiva menos utilizada por los estudiantes de los dos grupos es resumir la información tanto oral como escrita. En nuestra opinión esta estrategia es importante ya que implica discriminar la información significativa de la superflua o menos significativa y a la vez ayuda a la comprensión general.

6.10.4.3 Grupo de Estrategias Compensatorias

	Estudiantes MO	Estudiantes MI
--	----------------	----------------

Enunciados del grupo de estrategias compensatorias	Uso	Frecuencia de Uso	Uso	Frecuencia de Uso
24. Intento adivinar el significado de las palabras extrañas inglesas.	3,48	Media	3,73	Alta
25. Me ayudo de los gestos cuando no me sale una palabra en inglés.	3,47	Media	3,73	Alta
26. Me invento palabras nuevas cuando estoy bloqueado en inglés.	3,06	Media	3,47	Media
27. Leo en inglés sin buscar el significado de todas las palabras.	3,23	Media	3,07	Media
28. Intento adivinar lo que otra persona dice en inglés.	3,27	Media	2,80	Media
29. Uso sinónimos o perífrasis al expresarme en inglés.	4,33	Alta	3,67	Alta

Fig. 6.54 Cuadro comparativo del grupo de estrategias de compensación: Uso y frecuencia de uso de estrategias de los estudiantes MO y MI.



En nuestra opinión, las estrategias de compensación son importantes ya que ayudan a superar dificultades en el desarrollo de la expresión oral, ya que durante una interacción oral se cuenta con muy poco tiempo para construir el mensaje, analizar cómo decirlo de manera clara, coherente y sin cometer errores gramaticales o de pronunciación.

Oxford (1990) sustenta que las estrategias de compensación ayudan al estudiante a producir un mensaje a pesar de las dificultades, limitaciones o vacíos que este tenga del conocimiento. Por tanto, este grupo de estrategias contempla los mecanismos que el estudiante utiliza para superar dificultades en situaciones comunicativas.

A pesar de la utilidad de dichas estrategias, éstas no son ampliamente usadas por nuestros estudiantes en este estudio dado que se ejercitan con una frecuencia promedio de 3,47 en los estudiantes MO y de 3,41 en los MI, lo cual sugiere un nivel de uso medio en ambos grupos

Esto indica que nuestros estudiantes conocen tan solo de forma moderada los mecanismos que les permiten enfrentarse a diferentes problemáticas al interactuar con otros. Las estrategias compensatorias más utilizadas son utilizar palabras o frases que signifiquen lo mismo a la palabra en inglés que no se sabe o no se recuerda, preguntarle al interlocutor cómo se dice la palabra, y ayudarse a comunicar con gestos cuando no se conoce una palabra.

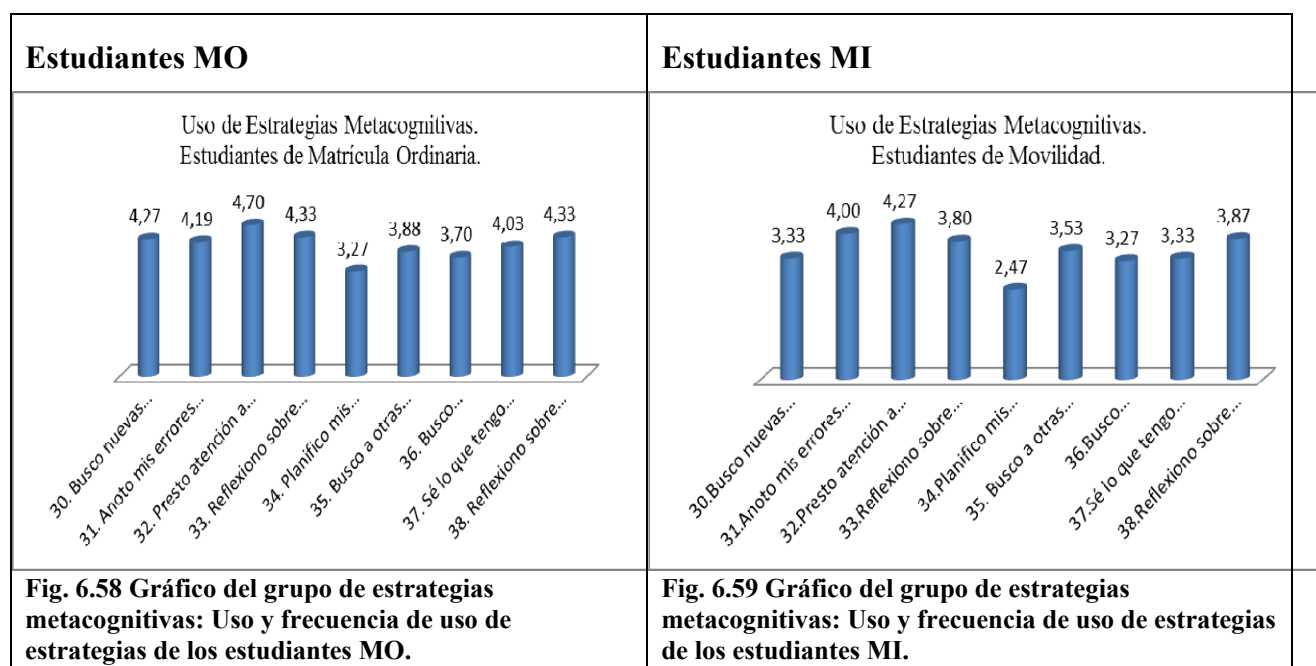
El uso moderado de las estrategias de compensación que hacen nuestros estudiantes coincide con la estimación generalizada, según la cual son los estudiantes de un nivel elemental los que hacen un uso mayor de este tipo de estrategias, a diferencia de nuestros estudiantes universitarios que poseen un dominio mucho mayor de la lengua y por tanto recurren menos a gestos o mímica para hacer efectivo su mensaje, con un nivel de 3,47 y de 3,53 en los grupos de MO y MI, respectivamente. Sin embargo, dentro de este grupo, la perífrasis y usar sinónimos, tienen un uso de frecuencia alta con un nivel de 4,33 y 3,67, ya que se entiende que la utilización de este tipo de estrategia requiere un cierto nivel de competencia en la lengua extranjera.

6.10.4.4 Estrategias Metacognitivas

Enunciados del grupo de estrategias metacognitivas	Estudiantes MO		Estudiantes MI	
	Uso	Frecuencia de Uso	Uso	Frecuencia de Uso
30. Busco nuevas formas de aprender el inglés.	4,27	Alta	3,33	Media
31. Anoto mis errores en inglés para ayudarme a mejorar.	4,19	Alta	4,00	Alta
32. Presto atención a quien esté hablando en inglés.	4,70	Alta	4,27	Alta
33. Reflexiono sobre cómo se aprende la lengua inglesa.	4,33	Alta	3,80	Alta
34. Planifico mis estudios de inglés para tener suficiente tiempo.	3,27	Media	2,47	Baja
35. Busco a otras personas para practicar.	3,88	Alta	3,53	Alta
36. Busco oportunidades para leer en inglés.	3,70	Alta	3,27	Media
37. Sé lo que tengo que hacer para mejorar mis habilidades en inglés.	4,03	Alta	3,33	Media
38. Reflexiono sobre mi progreso en el aprendizaje del inglés.	4,33	Alta	3,87	Alta

Fig. 6.57 Cuadro comparativo del grupo de estrategias metacognitivas.

Uso y frecuencia de uso de estrategias de los estudiantes MO y MI.



En nuestro estudio, las sub-estrategias metacognitivas frecuentemente usadas son: “prestar atención cuando alguien habla en inglés”, con un nivel alto de 4,70 y 4,27 en los estudiantes MO y MI, respectivamente, “tener claro los objetivos de las actividades orales”, “reflexionar sobre su proceso de aprendizaje” y reflexionar sobre cómo se aprende la lengua inglesa, ambas sub-estrategias ocupan el segundo lugar en

importancia, con un nivel alto de frecuencia de uso de 4,33 las primeras en los estudiantes MO y de 3,87 y 3,80 en los de MI.

La tercera sub-estrategia metacognitiva más usada en ambos grupos de estudiantes es “prestar atención a errores y utilizar esta información para mejorar”, con un nivel de 4,19 en los estudiantes de MO y de 4 en los de MI, respectivamente.

“Tener objetivos claros para mejorar las habilidades de la lengua”, con un nivel de 4,03 es la siguiente sub-estrategia más usada, con un nivel de 4,03 en los estudiantes de MO, aunque es usada en un nivel medio de 3,33 en los estudiantes de MI. “Buscar a otras personas para practicar” aparece con un nivel alto de uso en ambos grupos de estudiantes, 3,88 y 3,53. “buscar oportunidades para leer, es usada con un nivel alto de 3,70 en los estudiantes de MO y sin embargo con un nivel de uso medio de 3,27 en los estudiantes de MI.

La sub-estrategia usada en último lugar es la de “planificar el horario para tener suficiente tiempo para estudiar”, con un nivel medio de 3,27 en los estudiantes de MO y con un nivel bajo en los de MI.

Las estrategias metacognitivas se encuentran entre las más usadas por nuestros estudiantes con un nivel alto de 4,08 en los estudiantes de MO y de 3,54 en los de MI, posiblemente debido a que como señala Nunan (1991), las clases desarrolladas bajo el enfoque comunicativo ofrecen a los alumnos oportunidades para que reflexionen sobre su proceso de aprendizaje. Este proceso es de gran relevancia para el componente de lengua en el Grado de Estudios Ingleses en general y en particular en la asignatura Inglés Instrumental I con los estudiantes objeto de la investigación, dado que se promueven ejercicios de retroalimentación en los que los alumnos participan activamente en la reflexión crítica y autoconocimiento de su propio proceso de aprendizaje.

La importancia de este grupo de estrategias metacognitivas, reflejada en el alto nivel de uso de nuestros estudiantes, es coincidente con las investigaciones realizadas

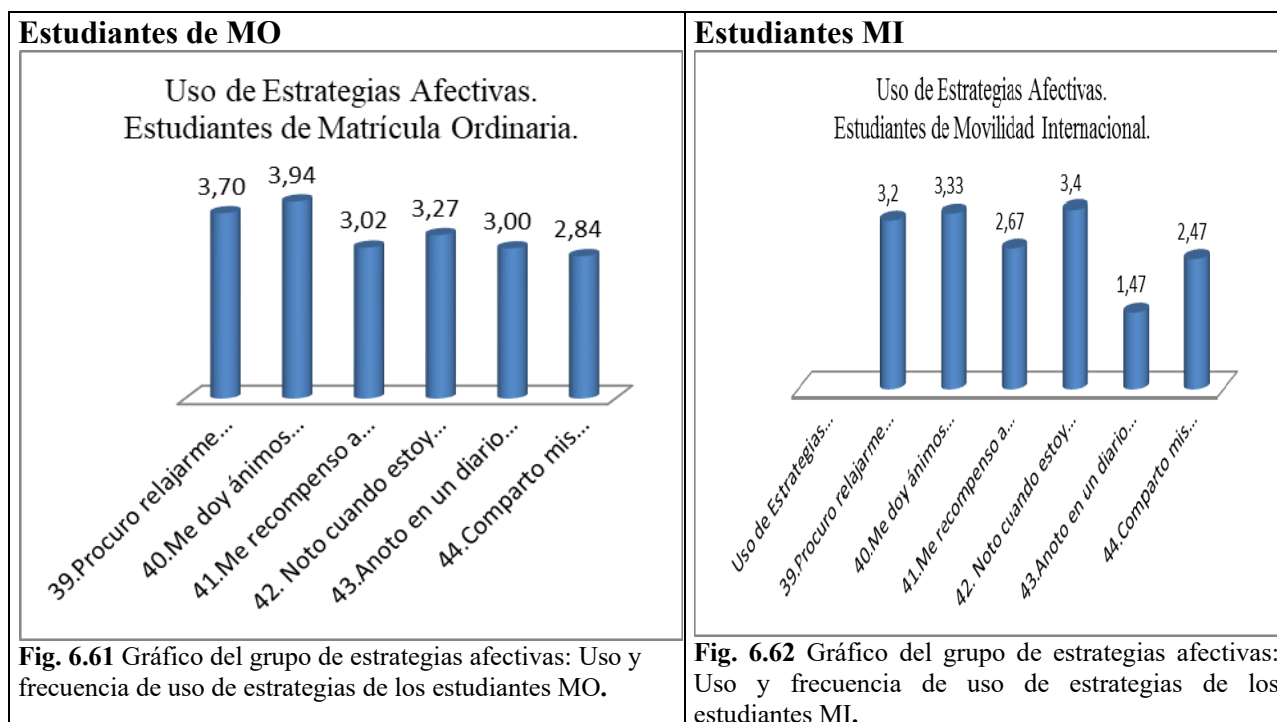
por Magogwe y Oliver (2007) y Lee y Oxford (2008) quienes encontraron que los aprendices adultos preferían el uso de esta categoría de estrategias.

En nuestra opinión, aparte de ser una de las categorías de estrategias más importantes en el aprendizaje de una lengua extranjera, las estrategias metacognitivas son esenciales porque supervisan, regulan, o dirigen la tarea de aprendizaje de la lengua e implican pensar sobre el proceso de aprendizaje.

6.10.4.5 Estrategias Afectivas

Enunciados del grupo de estrategias afectivas	Estudiantes MO		Estudiantes MI	
	Uso	Frecuencia de Uso	Uso	Frecuencia de Uso
39. Procuro relajarme cuando estoy tenso y tengo miedo de hablar en inglés.	3,70	Alta	3,2	Media
40. Me doy ánimos para hablar en inglés incluso cuando estoy tengo miedo de cometer errores.	3,94	Alta	3,33	Media
41. Me recompenso a mí mismo cuando lo hago bien en inglés.	3,02	Media	2,67	Media
42. Noto cuando estoy tenso al realizar una actividad en inglés.	3,27	Media	3,40	Media
43. Anoto en un diario mis sentimientos sobre el inglés.	3,00	Media	1,47	Baja
44. Comparto mis sentimientos sobre el aprendizaje del inglés con otras personas.	2,84	Media	2,47	Media

Fig. 6.60 Cuadro comparativo del grupo de estrategias afectivas.
Uso y frecuencia de uso de estrategias de los estudiantes MO y MI.



Las estrategias afectivas contemplan las acciones tomadas por los estudiantes para regular sus emociones, actitudes, motivación y valores al enfrentarse a diferentes tareas de producción oral.

Comparativamente, con respecto al resto de grupos de estrategias, las afectivas son las segundas menos usadas entre el grupo de estudiantes de MO, con un promedio de 3,15 en la escala del SILL, tras el grupo de estrategias de memoria. Siendo las primeras menos usadas entre el grupo de estudiantes de MI con un promedio de 2,76. Estos datos equivalen en ambos grupos a un uso de nivel medio.

La sub-estrategia afectiva más usada es, “darse ánimos para hablar en inglés incluso cuando se tiene miedo de cometer errores”, con un nivel alto de 3,94 y de 3,33, en los estudiantes de MO y de MI, respectivamente. En segundo lugar, “procurar relajarse cuando se está tenso y se tiene miedo de hablar en inglés”, tiene un nivel de uso alto de 3,70 en el grupo de estudiantes de MOP y de nivel medio de 3,2 en los de MI. En tercer lugar, “darse cuenta cuando se está tenso al realizar una actividad en inglés”, es usada en un nivel medio en ambos grupos de estudiantes, siendo de 3,27 en el grupo de estudiantes de MO y de 3,40 en los de MI.

Por el contrario, las sub-estrategias afectivas menos utilizadas con un nivel medio son, por este orden, en los estudiantes de MO, “compartir los sentimientos sobre el aprendizaje del inglés con otras personas” (2,84), “anotar en un diario los sentimientos sobre el propio aprendizaje” (3,00), y “recompensarse a sí mismo cuando se hace algo bien en inglés” (3,02).

En el grupo de estudiantes de MI, las menos usadas son, “anotar en un diario los sentimientos sobre el propio aprendizaje”, con un nivel de uso bajo correspondiente a 1,47, “compartir los sentimientos sobre el aprendizaje del inglés con otras personas”, con un nivel medio de 2,47, “recompensarse a sí mismo cuando se hace algo bien en inglés”, también con un nivel medio de 2,67.

De los resultados obtenidos apreciamos que los estudiantes investigados, aunque tienen miedo a cometer errores siguen intentándolo. Por tanto, deducimos que se

arriesgan, intentan superar sus miedos, carencias y limitaciones a la hora de expresarse ejerciendo, aunque moderadamente en nuestro estudio, el control sobre sus emociones para lograr sus objetivos.

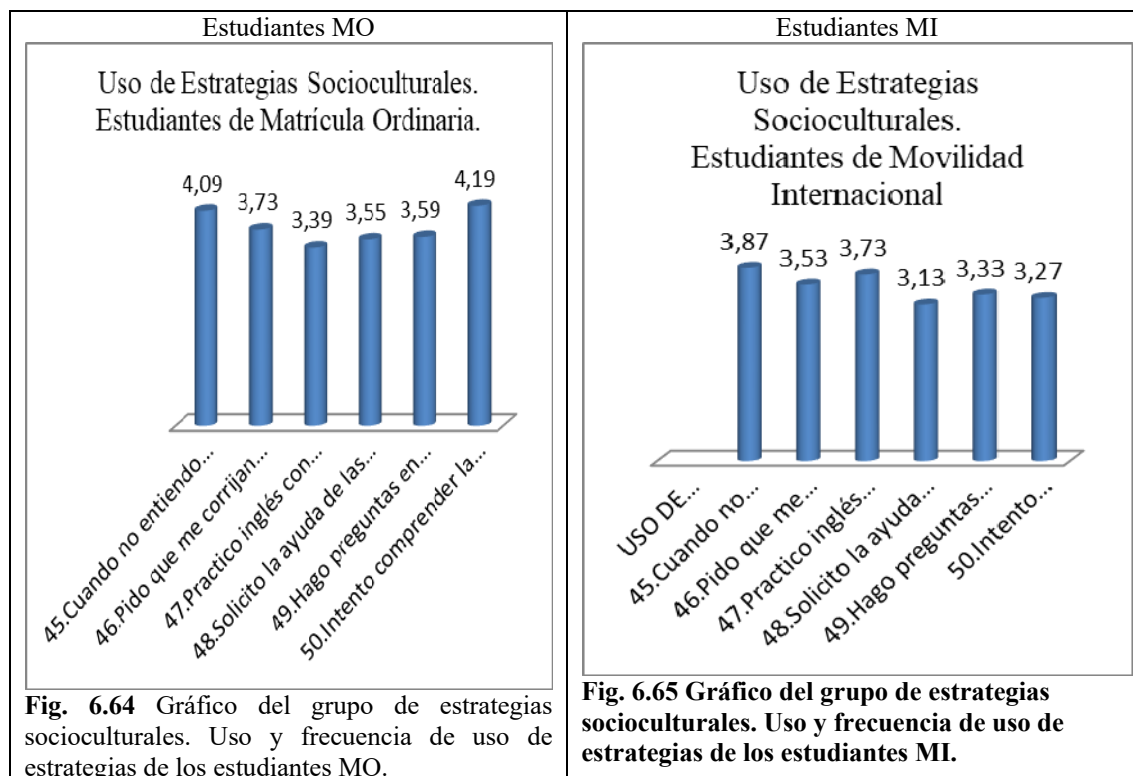
De acuerdo con Oxford (1990), estas estrategias ayudan al alumno a regular sus emociones, actitudes, motivación y valores. Con las estrategias afectivas el alumno podrá controlar y cambiar factores que afectan el aprendizaje como la baja autoestima y la ansiedad. En definitiva, este tipo de estrategias favorecerán que los aprendices de segundas lenguas hablen con fluidez en cualquier situación comunicativa.

Es importante que los estudiantes empleen estrategias afectivas para controlar las emociones que le impiden interactuar en situaciones comunicativas, ya que en el mundo real cuando deban hablar en la lengua extranjera muy seguramente se enfrentarán a situaciones desconocidas, poco familiares, donde experimentan muchas emociones como inseguridad, ansiedad y nerviosismo, las cuales ellos deben sobrepasar efectivamente.

6.10.4.6 Estrategias Socioculturales

Enunciados del grupo de estrategias socioculturales	Estudiantes MO		Estudiantes MI	
	Uso	Frecuencia de Uso	Uso	Frecuencia de Uso
45. Cuando no entiendo algo en inglés, le pido a la otra persona que repita o hable más lento.	4,09	Alta	3,87	Alta
46. Pido que me corrijan cuando hablo en inglés.	3,73	Alta	3,53	Alta
47. Practico inglés con otros estudiantes.	3,39	Media	3,73	Alta
48. Solicito la ayuda de las personas que hablan inglés.	3,55	Alta	3,13	Media
49. Hago preguntas en inglés.	3,59	Alta	3,33	Media
50. Intento comprender la cultura de los hablantes de inglés.	4,19	Alta	3,27	Media

Fig. 6.63 Cuadro comparativo del grupo de estrategias socioculturales.
Uso y frecuencia de uso de estrategias de los estudiantes MO y MI.



Las estrategias sociales permiten a los aprendices exponerse a la nueva lengua ayudándoles en el proceso de la práctica.

En nuestro estudio, estas estrategias destacan en segundo lugar, en los dos grupos de estudiantes que conforman la investigación en nuestra asignatura, después de las estrategias metacognitivas, con un nivel de frecuencia de uso alto de 3,76 en los estudiantes de MO, y con un nivel de frecuencia medio de 3,48, en los estudiantes de MI.

Entre el grupo de estrategias sociales, las sub-estrategias más usadas son, en primer lugar, “intentar entender la cultura de los hablantes de la lengua inglesa”, con un nivel de frecuencia de uso alto de 4,19, en el grupo de estudiantes de MO y con un nivel medio de frecuencia de uso de 3,27, en el grupo de MI. En este grupo de estudiantes, sin embargo, esta sub-estrategia ocupa el penúltimo lugar.

En segundo lugar, la sub-estrategia “pedir ser corregidos durante una interacción oral”, es usada con un nivel de frecuencia alto de 4,09 por los estudiantes de MO, y con

un nivel de frecuencia de uso también alto de 3,87, en los estudiantes de MI, siendo la mejor considerada dentro de este grupo de estudiantes.

“Pedir ser corregido cuando se habla en inglés”, ocupa el tercer lugar en ambos grupos de estudiantes. En los de MO, esta estrategia tiene un nivel de frecuencia de uso alto de 3,73, mientras que, en el grupo de MI, su nivel de frecuencia de uso es alto, siendo éste de 3,53.

Entre este grupo de estrategias sociales, las sub-estrategias menos usadas son, “practicar inglés con otros estudiantes”, con un nivel de frecuencia de uso medio de 3,39, en los estudiantes de MO, y de uso alto de 3,73 en los estudiantes de MI.

En penúltimo y último lugar se encuentran las sub-estrategias “solicitar ayuda de hablantes de inglés” y “hacer preguntas en inglés”. La primera de ellas, tiene un nivel de frecuencia de uso alto de 3,55, en los estudiantes de MO y de uso medio de 3,13, en los de MI. La segunda, aparece con un nivel de frecuencia de uso alto de 3,59, en los estudiantes de MO y de uso medio en los de MI.

Tal y como se muestra en el análisis anterior, nuestros estudiantes de MO utilizan las estrategias sociales con un promedio alto, y con un promedio medio los estudiantes de MI, lo cual, a pesar de representar un uso mayor respecto a las demás estrategias de aprendizaje, sigue siendo inferior al esperado teniendo en cuenta las ventajas que las estrategias sociales les ofrecen.

Las estrategias sociales descritas por Oxford (1991) ayudan al alumno a aprender a través de la interacción con los otros, ya que es por medio de la interacción con otros que se genera el conocimiento. Por lo tanto, éstas son importantes en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en cuanto a que el fin último de adquirir la lengua materna o aprender una lengua extranjera es poder comunicarse e interactuar con otros. Cabe recordar que tal como describe Nunan (1991) una de características generales del enfoque comunicativo, es el énfasis en la comunicación en la lengua extranjera a través de la interacción. Es por tanto significativo que el estudiante conozca y emplee este tipo de estrategias ya que en situaciones reales de

comunicación tendrá que interactuar en muchos diferentes contextos en los cuales deberá ser capaz de comunicarse exitosamente.

Además, interactuar con otras personas utilizando la lengua extranjera es un gran ejercicio de práctica con la cual se gana confianza y, por lo tanto, se optimiza la fluidez.

6.11 CURSO ACADÉMICO 2016/17

6.11.1. Población

En el curso académico 2016/17, la población en esta investigación, al igual que en el curso anterior, pertenece a uno de los tres grupos que conforman la asignatura objeto de estudio, en este caso el grupo B, del turno de tarde integrada por 84 estudiantes de primer curso en el grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Málaga. En ese número de estudiantes se incluyen 8 estudiantes de Movilidad Internacional Europea, provenientes del programa Erasmus+ y 7 estudiantes acogidos al Programa de Movilidad Internacional No Europea, procedentes de la República de Corea.

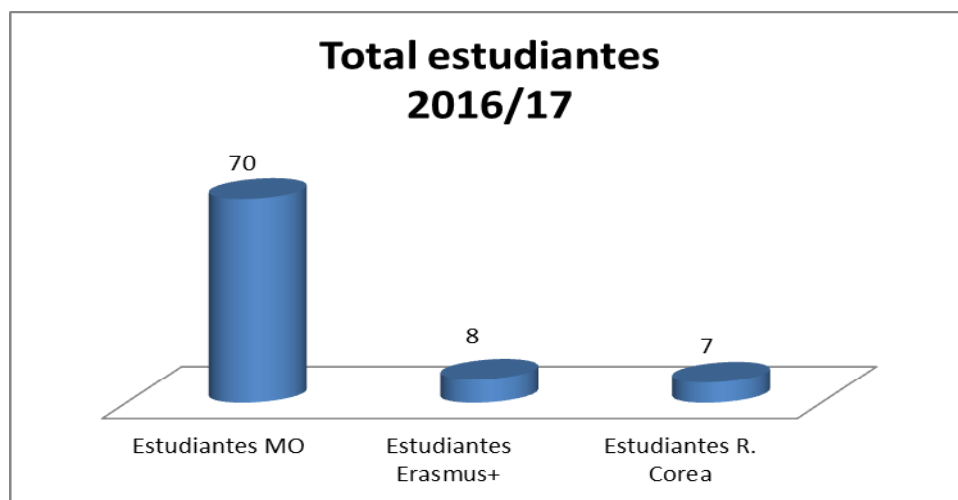


Fig. 6.66 Gráfico comparativo del total de estudiantes. Curso 2016/17.

Los datos referentes a edad, género y nacionalidad, se detallan a continuación en las siguientes tablas y gráficos.

Estudiantes MO en la asignatura				70 estudiantes
Nacionalidad		Género		Edad Media
		Mujer	Hombre	
España	69	45	24	19-20 años
Reino Unido	1	1		47 años

Fig. 6.67 Cuadro comparativo de estudiantes MO, según nacionalidad, género y edad. 2016/17.

Estudiantes Movilidad Internacional Europea. Programa Erasmus+		4 estudiantes		Estudiantes Movilidad Internacional No Europea		7 estudiantes	
Nacionalidad	Género		Edad	Nacionalidad	Género		Edad
	Mujer	Hombre			Mujer	Hombre	
Alemania	1		22	Corea	1		21
Bulgaria	1		24	Corea	1		22
Italia	2		21	Corea	1		22
Italia		1	21	Corea	1		23
Holanda		1	22	Corea	1		24
Hungría		1	22	Corea		1	23
Hungría		1	23	Corea		1	23

Fig. 6.68 Cuadro comparativo de estudiantes MI según programa de movilidad, nacionalidad, género y edad. 2016/17.

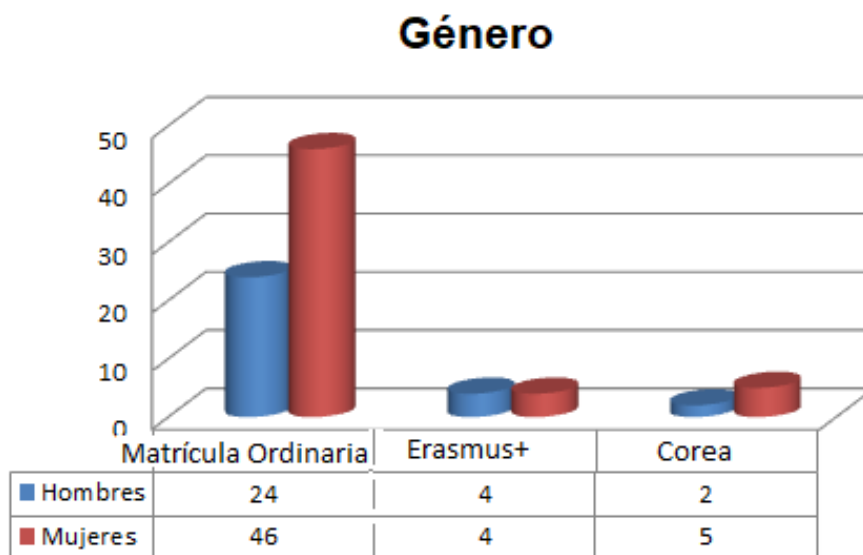


Fig. 6.69 Gráfico comparativo de género de los estudiantes. Curso 2016/17.

Edad Media Estudiantes MO	Desviación Media
20-21 años	5,70

Fig. 6.70 Cuadro de edad media de estudiantes MO. 2016/17.

Edad Media Erasmus+	Desviación Media Edad Erasmus+	Edad Media Corea	Desviación Media Edad Corea
22-23 años	1,53	22-23	0,98

Fig. 6.71 Cuadro de edad media de estudiantes Erasmus+ y provenientes de la República de Corea. 2016/17.

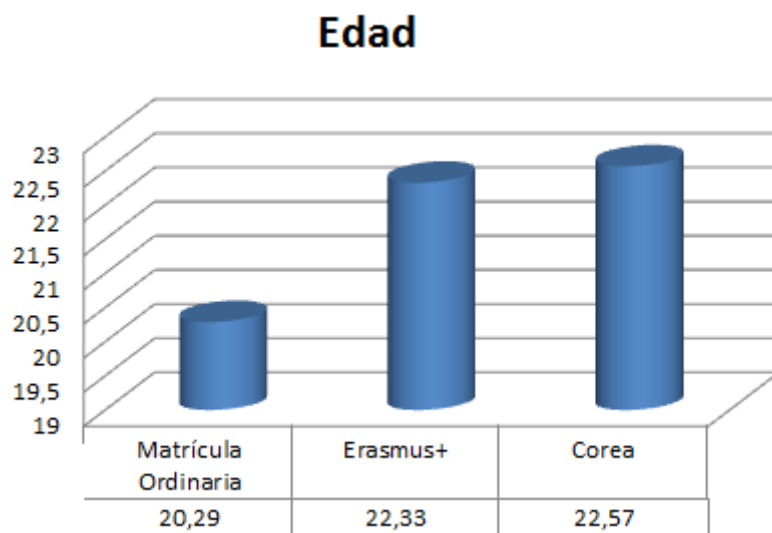


Fig. 6.72 Gráfico comparativo de edad de los estudiantes de MO, Erasmus+ y de la República de Corea. Curso 2016/17.

Como se aprecia en los gráficos, la media de edad de los alumnos de M.O.es de entre 20 a 21 años, siendo el mínimo de 18 y el máximo 47. El grupo más numeroso es el comprendido entre los 18 y 22 años. La edad más alta es de 47 años, una estudiante de nacionalidad británica, y la más baja de 18, siendo ésta la edad más frecuente.

En cuanto a los alumnos de Movilidad Internacional Europea, procedentes del Programa Erasmus+, la media de edad es de entre 22 a 23 años. La edad más alta es de 24 y la más baja de 21. La edad más frecuente es de 23 años, 3 alumnos, dos alumnos de 22 años, otros dos de 24 y un alumno de 21 años.

Con respecto a los alumnos de Movilidad Internacional No Europea, la media es de entre 22 a 23 años. La edad más alta de este grupo es de 24 años, y la más baja de 21. La edad más frecuente es de 23 años, tres alumnos, dos alumnos de 22 años, uno de 21 años y otro de 24 años.

La encuesta se aplicó a los 85 estudiantes del curso, 70 de MO, 8 Erasmus+ y 7 de la República de Corea

6.11.2 Prueba piloto. Curso 2016/17

Al igual que hicimos en el curso 2015/16, En el curso 2016/17 con anterioridad a la aplicación de la prueba, también se aplicó una prueba piloto a 30 estudiantes, al comienzo de una clase de Grupo Reducido en el mes de diciembre de 2015. La prueba sirvió para identificar posibles confusiones que tuvieran los estudiantes al responder el cuestionario. No hubo ninguna pregunta por parte de los alumnos en el transcurso de la prueba, lo cual demostró la claridad y coherencia de los enunciados. Al mismo tiempo, la prueba permitió calcular el tiempo promedio que los alumnos necesitaban para completar los cuestionarios, 10 minutos para el cuestionario SILL y 3 minutos para las once preguntas del cuestionario de perfil.

6.11.3 Recolección de datos. Curso 2016/17

En el curso 2016/17, la aplicación de las pruebas se realizó en la última semana del curso semestral, en enero de 2017.

Al igual que ocurrió en el curso anterior, los estudiantes que respondieron los cuestionarios lo hicieron de manera voluntaria y sin ningún tipo de presión o manipulación en el momento de la aplicación de los instrumentos.

6.11.4 Análisis de resultados del cuestionario de perfil. Curso 2016/17

A la luz de los resultados obtenidos, según se muestra en la tabla que sigue, entre los estudiantes de MO investigados, 13 han dedicado menos de 8 años al aprendizaje del inglés, 27 entre 8 a 12 años, 21 estudiantes lo han estudiado durante un periodo entre 13 y 16 años y 7 estudiantes afirman haberle dedicado más de 16 años.

Por su parte, entre los estudiantes de MI, 1 estudiante ha aprendido inglés durante un periodo inferior a 8 años, siendo 7 los estudiantes que le han dedicado entre 8 a 12 años, y 8 estudiantes lo han estudiado un periodo entre 13 a 16 años. Uno de los estudiantes de MI le ha dedicado más de 16 años al aprendizaje del inglés.

	Estudiantes MO	Estudiantes MI
Tiempo de aprendizaje	Número de estudiantes	Número de estudiantes
1: Menos de 8 años	13	1
2: 8-12 años	27	7
3: 13-16 años	21	8
4: Más de 16 años	7	1

Fig. 6.73 Cuadro del tiempo de aprendizaje de inglés de los estudiantes de MO y de MI. 2016/17.

En el cuadro siguiente se reflejan los datos obtenidos mediante el cuestionario de perfil.

El análisis de los mismos se realiza posteriormente:

		MO			MI		
	Escala de valoración	Valoración	Nivel de escala ⁸⁸	Moda	Valoración	Nivel escala	Moda
1. Tiempo de aprendizaje del inglés.	1: Menos de 8 años 2: 8-12 años 3: 13-16 años 4: Más de 16 años	2,75	Medio	2	2,39	Medio	2
2. Valoración personal de su nivel de inglés con respecto al resto de la clase.	1: Malo 2: Regular 3: Bueno 4: Excelente	2,79	Alto	3	2,51	Medio	2
3. Valoración personal de su nivel de inglés con respecto al de hablantes nativos.	1: Malo 2: Regular 3: Bueno 4: Excelente	2,82	Medio	3	1,82	Medio	2
4. Valoración personal de su nivel de comprensión escrita	1: Malo 2: Regular 3: Bueno 4: Excelente	2,13	Medio	3	2,92	Alto	3
5. Valoración personal de su nivel de expresión escrita.	1: Malo 2: Regular 3: Bueno 4: Excelente	2,51	Medio	3	2,51	Medio	3
6. Valoración personal de su nivel de expresión oral.	1: Malo 2: Regular 3: Bueno 4: Excelente	2,94	Alto	3	2,25	Medio	3
7. Valoración personal de su nivel de comprensión oral.	1: Malo 2: Regular 3: Bueno 4: Excelente	2,75	Alto	3	2,57	Medio	3
8. Habilidad lingüística que considera más importante en sus estudios.	1: Comprensión escrita 2: Expresión escrita 3: Expresión oral 4: Comprensión oral	-	-	3 Exp. Oral	-	-	3 Exp. Oral
9. Habilidad lingüística que considera menos importante en sus estudios.	1: Comprensión escrita 2: Expresión escrita 3: Expresión oral 4: Comprensión oral	-	-	1 Comp Escrit	-	-	1 Comp Escrit
10. Habilidad lingüística que más les gusta.	1: Comprensión escrita 2: Expresión escrita	-	-	3 Exp.	-	-	3 Expr

88

Nivel Bajo: 0-1.3

Nivel Medio: 1.4-2.6

Nivel Alto: 2.7-4

	3: Expresión oral 4: Comprensión oral			Oral			Oral
11. Utilidad personal del uso de TIC en el aprendizaje del inglés.	1: Nada importante 2: Moderadamente importante 3: Muy importante 4: Extremadamente importante	2,83	Alto	3 Muy Importante	2,46	Medio	2 Moder Importante

Fig. 6.74 Cuadro de datos obtenidos del cuestionario de perfil de los estudiantes MO y MI. 2016/17.

Según se refleja en la tabla anterior, la valoración que hacen los estudiantes investigados de su nivel de lengua⁸⁹, con respecto a los compañeros de clase es buena, 2,79 sobre una escala de 4 puntos, siendo la respuesta más frecuente de 3 en los estudiantes de MO, sin embargo la respuesta es de nivel medio en los alumnos de MI, con 2,51, siendo la respuesta más frecuente de 2.

La valoración de su competencia con respecto a hablantes nativos es en ambos grupos de un nivel alto, 2,82 y medio, 1,82 respectivamente.

Las cuatro habilidades lingüísticas son valoradas con un nivel medio en los alumnos de MO, 2,13 en comprensión escrita, 2,51 en expresión escrita, y con un nivel alto, 2,94 en expresión oral y 2,75 en comprensión oral, en los estudiantes de MO. Los alumnos de MI consideran tener un nivel medio en expresión escrita de 2,51, en comprensión oral de 2,57 y en expresión oral de 2,25. Este grupo, al igual que sus compañeros del curso anterior (2,87), valora con un nivel alto la comprensión lectora con un nivel de 2,92.

Ambos grupos de estudiantes coinciden en considerar la expresión oral como la más importante y la expresión escrita, la menos importante. La expresión oral, es a su vez la habilidad que más les agrada a los dos grupos.

Finalmente, la importancia del uso de las TIC, al igual que ocurrió en el curso anterior, es valorada como “muy importante” en el grupo de estudiantes de MO y como “moderadamente importante”, en el grupo de MI.

⁸⁹ Para la competencia académica de los estudiantes, véanse anexos 9, 10 relativos a las calificaciones y estadísticas de las actas de los estudiantes MO y MI..

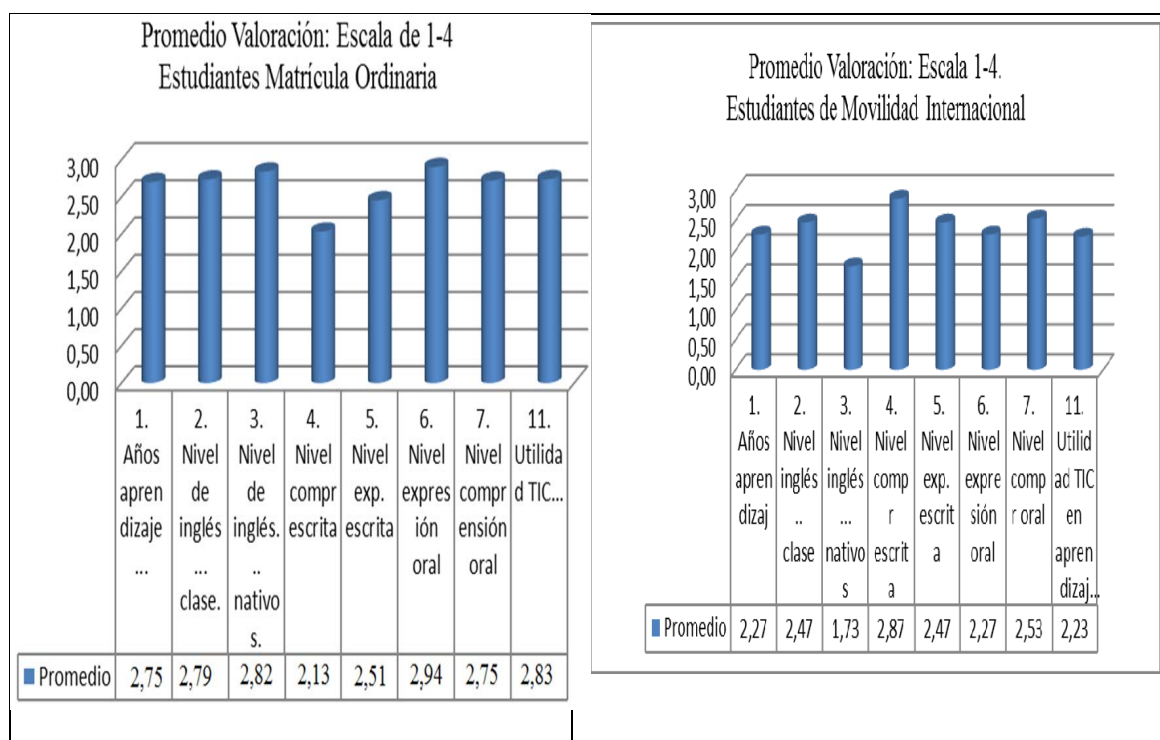


Fig. 6.75 Gráfico de datos obtenidos del cuestionario de perfil de los estudiantes MO y MI. 2016/17.

6.11.5 EL INVENTARIO SILL. ANÁLISIS DE RESULTADOS. Curso 2016/17

6.11.5.1 Descripción y análisis de resultados del uso de estrategias de aprendizaje de los estudiantes⁹⁰ en los seis grupos de estrategia.

ESTRATEGIAS	PROMEDIO DE USO Y FRECUENCIA DE ESTRATEGIAS DE ESTUDIANTES MO			PROMEDIO DE USO Y FRECUENCIA DE ESTRATEGIAS DE ESTUDIANTES MI		
	USO	FRECUENCIA	DESVIACIÓN MEDIA	USO	FRECUENCIA	DESVIACIÓN MEDIA
MEMORIA	2,94	Media	1,35	3,2	Media	0,84
COGNITIVA	3,52	Alta	1,24	3,49	Media	0,91
COMPENSATORIA	3,25	Media	1,40	3,8	Alta	0,85
METACOGNITIVA	3,98	Alta	1,04	3,91	Alta	0,56
AFFECTIVA	2,81	Media	1,49	3,23	Media	1,25
SOCIOCULTURAL	3,70	Alta	1,25	3,83	Alta	0,91
TOTAL ESTRATEGIAS	3,40	Media	1,34	3,25	Media	0,92

Fig. 6.76 Cuadro del promedio de uso y frecuencia de estrategias de estudiantes MO y MI. Curso 2016/17.

⁹⁰ En la tabla y gráficos de este apartado se comparan los dos grupos de estudiantes objeto de la investigación, los de MO y los estudiantes de MI.

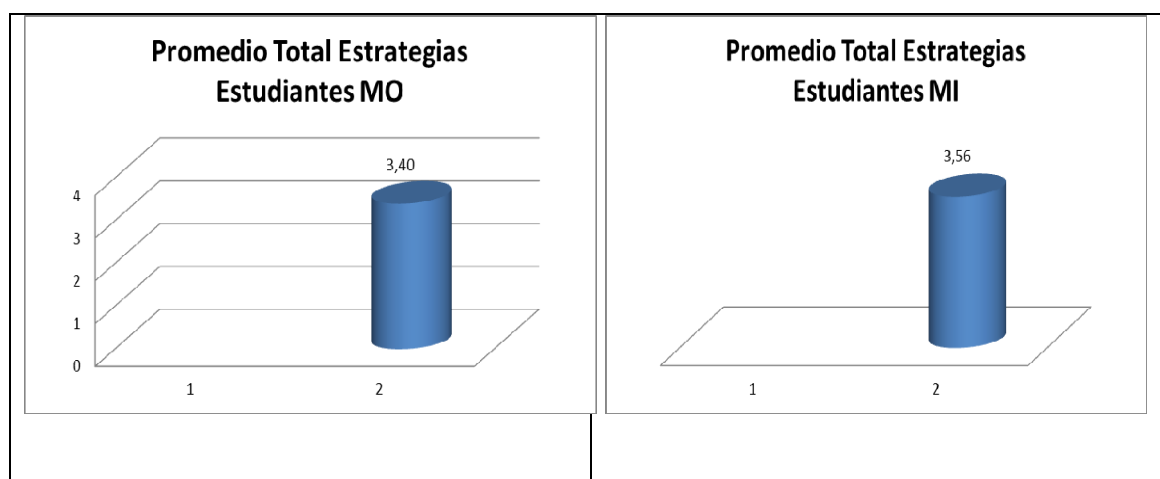


Fig. 6.77 Gráfico del promedio total de estrategias de estudiantes MO. 2016/17.

6.11.5.2 Promedio de uso en los seis grupos de estrategias. 2016/17

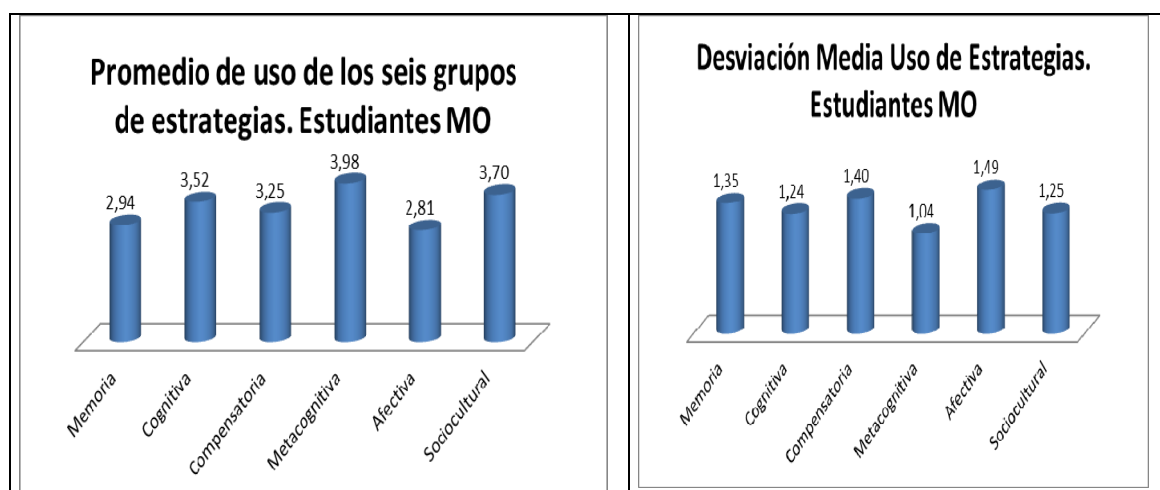


Fig. 6.78 Gráfico del promedio de uso de los seis grupos de estrategias de los estudiantes MO y la desviación media del uso de estrategias de estos estudiantes. 2016/17.

Promedio de uso de los seis grupos de estrategias. Estudiantes MI

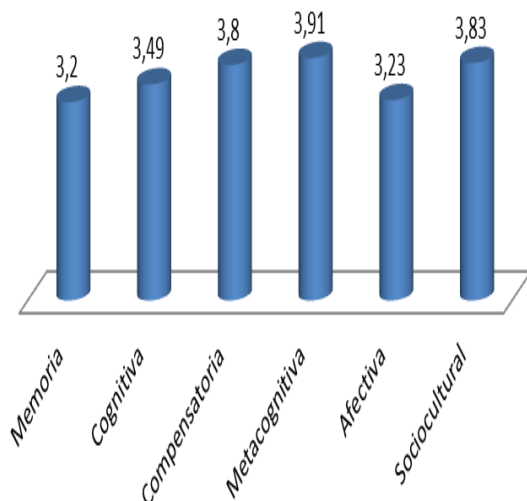


Fig. 6.79 Gráfico del promedio de uso de estrategias de estudiantes de MI. 2016/17.

Desviación Media uso de Estrategias Estudiantes MI

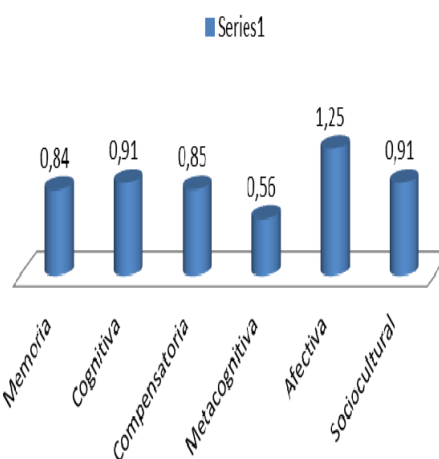


Fig. 6.80 Gráfico de la desviación media del uso de estrategias de los estudiantes MI. 2016/17.

Como se muestra en los gráficos, los estudiantes emplean con más frecuencia las estrategias metacognitivas con un promedio de uso de 3,98, en los estudiantes MO y de 3,91 en los de MI. En el curso 2015/16, estas estrategias también aparecen en primer lugar con un promedio de uso alto de 4,08 y de 3,54, en los estudiantes de MO y de MI, respectivamente

En segundo lugar, por frecuencia de uso más alta se encuentran las estrategias sociales, con un nivel de 3,70 en los estudiantes MO y de 3,83 en los de MI. En el curso 2015/16, estas estrategias también aparecen en segundo lugar con un promedio de uso de 3,76 en MO y de 3,48, en MI,

En tercer lugar, al igual que en el año anterior aparecen las estrategias cognitivas, con un nivel de frecuencia de uso alto de 3,52 en los estudiantes de MO y con un nivel medio, en cuarto lugar, de 3,49 en los de MI. En este último grupo son las estrategias compensatorias las que ocupan el tercer lugar. Estas estrategias aparecen en quinto lugar con un nivel de frecuencia medio de 3,25 en los estudiantes MO.

En curso 2015/16 las estrategias cognitivas aparecen con un nivel alto de 3,66 en los estudiantes de MO y de con un nivel medio de 3,32 en los de MI. Las estrategias compensatorias aparecen en el curso anterior en cuarto lugar con un nivel de frecuencia medio de 3,47 en MO y de 3,41 en MI.

Las estrategias de memoria aparecen en penúltimo lugar con un nivel de frecuencia medio de 2,94 en los estudiantes MO y en último lugar con un 3,2, con un nivel medio, en los MI. En el curso anterior, las estrategias de memoria se sitúan en último lugar con una frecuencia de uso medio de 3,14 en los estudiantes de MO y en penúltimo lugar con una frecuencia media de 2,94 en los de MI.

Los datos muestran que las estrategias más usadas tanto en el curso 2015/16 como en el 2016/17 han sido las metacognitivas con una frecuencia alta en ambos cursos de 4,08 y de 3,98 en los estudiantes de MO y de 3,54 y de 3,91 en los de MI.

Las estrategias menos usadas, con una frecuencia de uso medio, corresponden a las afectivas con un nivel de 2,81 en los estudiantes de MO y de 3,23 en los de MI.

En el curso anterior las últimas son las estrategias de memoria con un promedio de uso de 3,14 en MO y de 2,94 en MI, mientras que las afectivas las preceden con 3,15 en MO y de 2,76 en MI en penúltimo lugar.

En los tres últimos cursos académicos de nuestro estudio, 2017/18, 2018/19 y 2019/20, esos datos anteriores se confirman con los análisis realizados, como describimos en el apartado 6.12, correspondientes a esos años.

6.11.5.3 Descripción y análisis de resultados del uso de estrategias de aprendizaje en los seis grupos de estrategias por género. Curso 2016/17

PROMEDIO DE USO DE ESTRATEGIAS DE MUJERES MO			PROMEDIO DE USO DE ESTRATEGIAS DE HOMBRES MO	
ESTRATEGIAS	USO	DESVIACIÓN MEDIA	USO	DESVIACIÓN MEDIA
MEMORIA	2,92	1,36	2,91	1,25
COGNITIVA	3,57	1,25	3,49	1,16
COMPENSATORIA	3,26	1,43	3,21	1,31
METACOGNITIVA	3,94	1,04	3,81	1,07
AFECTIVA	2,89	1,48	2,55	1,45
SOCIOCULTURAL	3,67	1,21	3,61	1,28
TOTAL ESTRATEGIAS	3,48	1,34	3,16	1,30

Fig. 6.81 Cuadro comparativo del promedio de uso en los seis grupos de estrategias de los estudiantes de MO por género y su desviación media. 2016/17.

PROMEDIO DE USO DE ESTRATEGIAS DE MUJERES MI			PROMEDIO DE USO DE ESTRATEGIAS DE HOMBRES DE MI	
ESTRATEGIAS	USO	DESVIACIÓN MEDIA	USO	DESVIACIÓN MEDIA
MEMORIA	3,1	1,04	2,9	1,01
COGNITIVA	3,5	1,03	3,1	1,0
COMPENSATORIA	3,8	1,05	3,4	0,9
METACOGNITIVA	3,9	0,91	3,2	1,1
AFFECTIVA	3,2	1,30	3,1	1,05
SOCIOCULTURAL	3,8	1,13	3,7	0,9
TOTAL ESTRATEGIAS	3,3	1,11	3,1	0,97

Fig. 6.82 Cuadro comparativo del promedio de uso en los seis grupos de estrategias de los estudiantes MI por género y su desviación media. 2016/17

Estrategias de aprendizaje en los seis grupos de estrategias por género.
Curso 2016/17



Fig. 6.83 Gráfico del promedio de uso en los seis grupos de estrategias de mujeres MO.

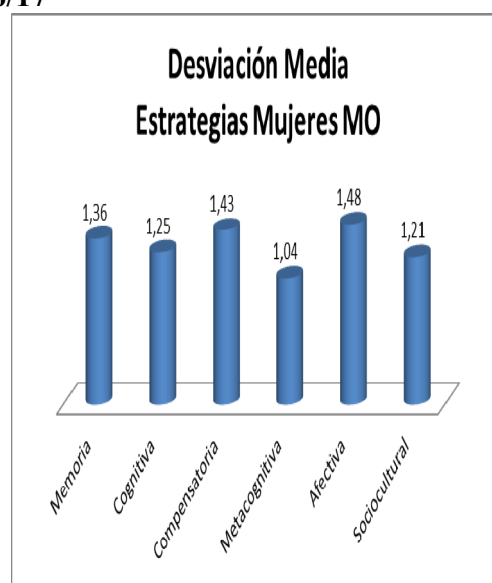


Fig. 6.84 Gráfico de la desviación media de uso en los seis grupos de estrategias de mujeres MO.



Fig. 6.85 Gráfico del promedio de uso en los grupos de estrategias de hombres MO. Curso 2016/17

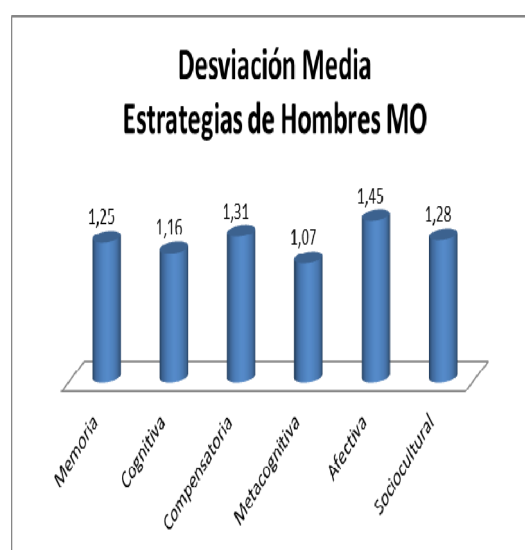


Fig. 6.86 Gráfico de la desviación media de uso en los grupos de estrategias de hombres MO. 2016/17



Fig. 6.87 Gráfico del promedio de uso en los seis grupos de estrategias de mujeres MI. 2016/17

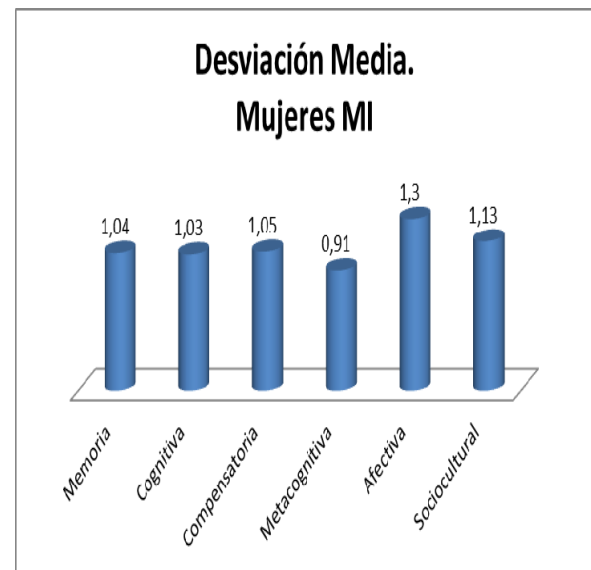


Fig. 6.88 Gráfico de la desviación media de uso en los seis grupos de estrategias de mujeres MI. Curso 2016/17

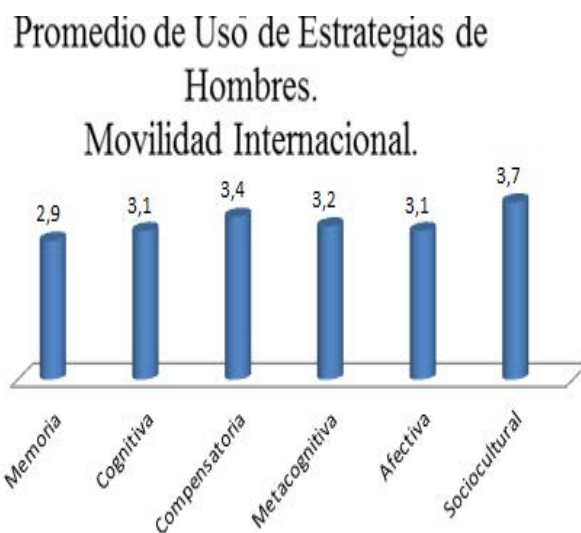


Fig. 6.89 Gráfico del promedio de uso en los seis grupos de estrategias de hombres de MI. 2016/17.

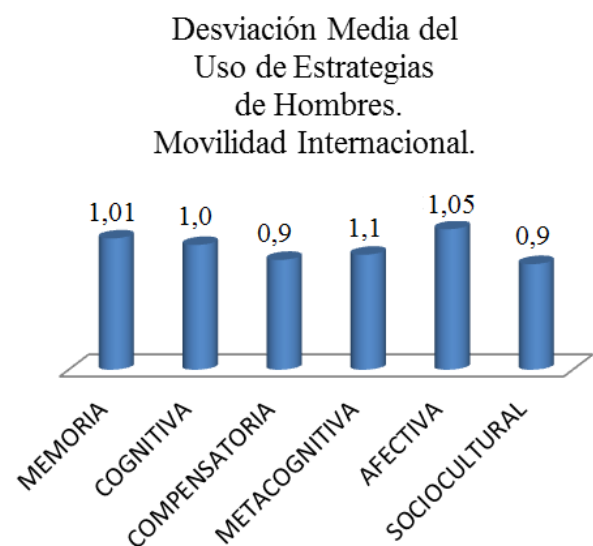


Fig. 6.90 Gráfico de la desviación media de uso en los seis grupos de estrategias de hombres de MI. 2016/17.

Promedio de Uso de los 6 Grupos de Estrategias. Mujeres MO.

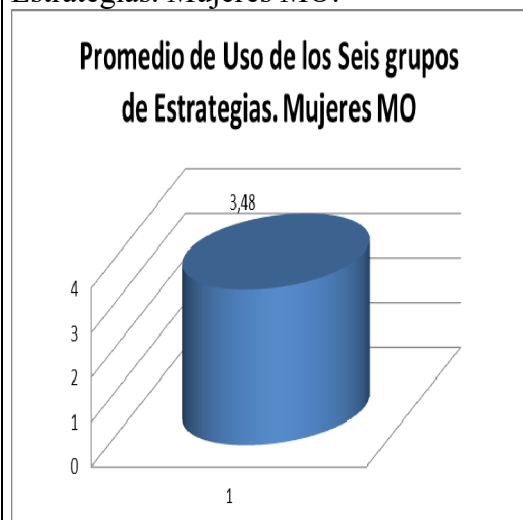


Fig. 6.91 Gráfico del promedio de uso de los seis grupos de estrategias de mujeres MO. 2016/17.

Promedio de Uso de los 6 Grupos de Estrategias. Mujeres MI.

Promedio de Uso de los Seis Grupos de Estrategias Mujeres MI

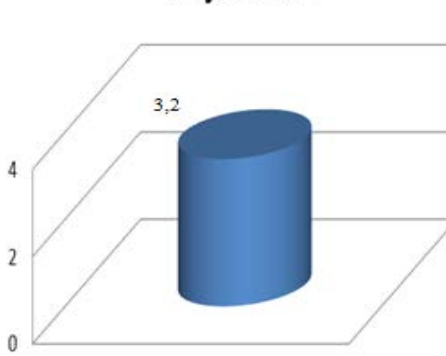


Fig. 6.92 Gráfico del promedio de uso de los seis grupos de estrategias de mujeres MO. 2016/17.

Promedio de Uso de los Seis Grupos de Estrategias Hombres MO

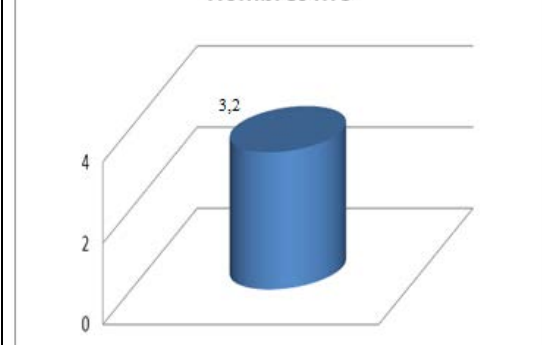


Fig. 6.93 Gráfico del promedio de uso de los seis grupos de estrategias de hombres de MO. 2016/17.

Promedio de Uso de los Seis Grupos de Estrategias Hombres MI

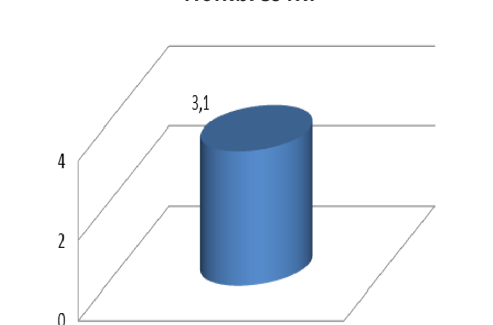


Fig. 6.94 Gráfico del promedio de uso de los seis grupos de estrategias de hombres de MI. 2016/17.

Los resultados, al igual que en el curso anterior 2015/16, muestran que las mujeres en MO usan ligeramente más las estrategias metacognitivas y socioculturales, en un nivel de frecuencia de uso alto, 3,94 y 3,67 respectivamente en el curso 2016/17 y 4,15 y 3,92 en 2015/16, y las estrategias afectivas, en un nivel medio, 2,89 en 2016/17 y de 3,28 en 2015/16. En MIS las mujeres usan las estrategias metacognitivas y socioculturales en un nivel alto, 3,91 y 3,8 en el curso 2016/17 frente a un nivel de uso alto de 4,15 y 3,92 en 2015/16, mientras que usan las estrategias afectivas en un nivel medio alto de 3,20 en 2016/17 y de 3,28 en 2015/16.

En cuanto a las estrategias cognitivas, también son las mujeres las que destacan con respecto a los hombres, así en MO las mujeres tienen un nivel de frecuencia de uso alto 3,57 frente a un nivel de frecuencia de uso medio alto de 3,49 de los hombres en el curso 2016/17, siendo en 2015/16 la frecuencia de uso de estas mismas estrategias de 3,72 en las mujeres y de 3,49 en los hombres.

Esta tendencia preponderante en las mujeres, en lo que se refiere a las estrategias cognitivas, se mantiene en los estudiantes de MI, siendo las mujeres con una frecuencia de uso alto de 3,50 las que sobresalen con respecto a los hombres, con una frecuencia de uso medio de 3,10 en el curso 2016/17. Recordemos que en el curso 2015/16, las mujeres tienen una frecuencia de uso medio alto de 3,49 frente a una frecuencia de uso medio de 3,13 en los hombres.

Las estrategias de memoria no sufren variación entre mujeres y hombres de MO, con un uso de frecuencia medio de 2,92 y 2,91 respectivamente en el curso 2016/17. En MI, estas estrategias también se mantienen en un nivel similar, siendo de una frecuencia de uso medio de 3,1 para las mujeres y de 2,9 para los hombres.

En el curso 2015/16 la frecuencia de uso de estas estrategias de memoria en los estudiantes de MO es de una frecuencia media del 3,20 en las mujeres y del 2,94 en los hombres, mientras que en los estudiantes de MI es de 2,96 en las mujeres y de 2,92 en los hombres.

El uso de las estrategias de memoria, en ambos cursos académicos y en la totalidad de los estudiantes, es inferior al resto de las estrategias investigadas, situándose en el curso 2015/16 en último lugar con una frecuencia media de 3,14 en la totalidad de estudiantes de MO y en penúltimo lugar con una frecuencia media de 2,94 en los de MI. En el curso 2016/17 la frecuencia de uso de los estudiantes de MO está situada en penúltimo lugar con 2,94 y en último lugar en los estudiantes de MI con 3,20.

6.12 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN. CURSOS ACADÉMICOS 2017/18, 2018/19 Y 2019/20

En los cursos sucesivos, 2017/18, 2018/19 y 2019/20, los resultados coinciden con las valoraciones de los cursos precedentes tanto en los estudiantes de MO como en los de MI, siendo las estrategias metacognitivas las de mayor uso, en segundo lugar, las estrategias socioculturales seguidas por las cognitivas en tercer lugar.

Al igual que en cursos anteriores, las estrategias de menor uso son las estrategias compensatorias en cuarto lugar, las de memoria en quinto y las afectivas en último lugar.

6.12.1 Población. Cursos académicos 2017/18, 2018/19 y 2019/20

El número de estudiantes de MO en el curso académico 2017/18 es de 76, 82 estudiantes en 2018/19, y 78 estudiantes en 2019/20.

En cuanto al género, hay 51 mujeres matriculadas en 2017/18, 58 en 2018/19 y 52 en 2019/20.

El número de estudiantes varones es de 25 en 2017/18, 24 en 2018/19 y de 26 en 2019/20. La edad media en los tres cursos académicos es de 19 a 20 años.

La población de estudiantes de MI es de 14 en 2017/18, 16 en 2018/19 y 15 estudiantes en 2019/20. Los países de procedencia son Italia, Reino Unido, Alemania, Polonia, República Checa y República de Corea, siendo los estudiantes de este último país los que representan el 48% del total de estudiantes de MI.

Por lo que respecta al género entre los estudiantes de MI, el número de mujeres de MI es de 10 en 2017/18, 14 en 2018/19 y de 12 en 2019/20.

El número de estudiantes varones es de 4 en 2017/18, 2 en 2018/19 y de 3 en 2019/20. La edad media en este grupo en los tres cursos académicos es de 22 a 23 años.

Género MO		
	Mujeres	Hombres
2017/18	46	20
2018/19	58	24
2019/20	52	26
Género MI		
	Mujeres	Hombres
2017/18	10	4
2018/19	11	5
2019/20	12	3

Fig. 6.95 Cuadro comparativo de estudiantes MO y MI, según género. 2017/18, 2018/19 y 2019/20.

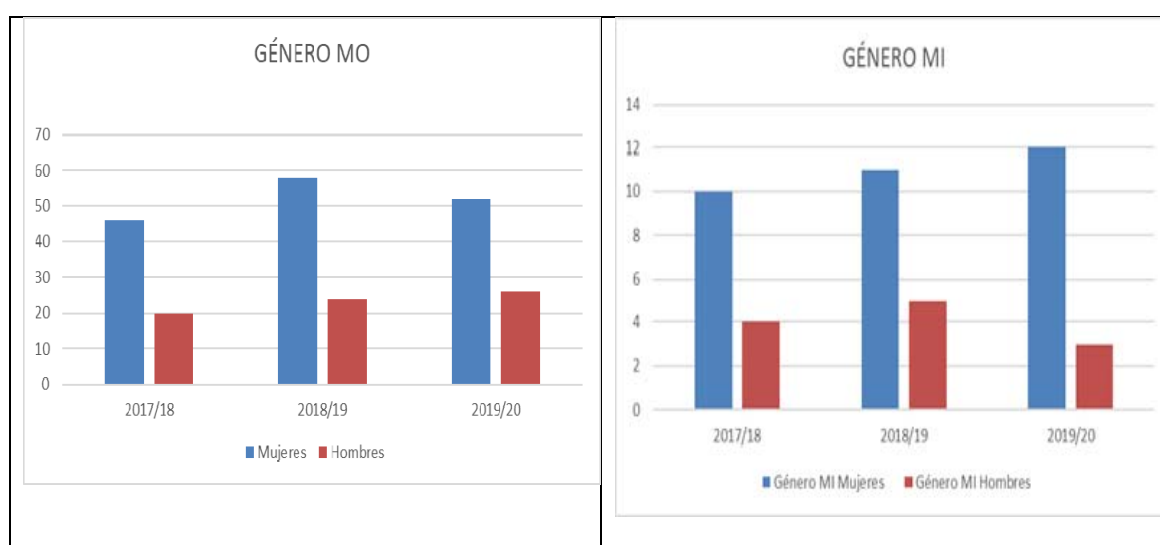


Fig. 6.96. Gráfico comparativo de estudiantes MO y MI, según género. Cursos 2017/18, 2018/19 y 2019/20.

6.12.2 Análisis de resultados del cuestionario SILL. Cursos académicos 2017/18, 2018/19 y 2019/20

Al igual que en los cursos académicos precedentes, en este apartado se analizan e interpretan los resultados procedentes del inventario SILL de Rebecca Oxford (1990) en los cursos académicos 2017/18, 2018/19 y 2019/20.

Se presenta a continuación para cada curso tablas y gráficos en los que se detallan el promedio de uso de estrategias en los dos grupos de estudiantes objeto de nuestro estudio.

PROMEDIO DE USO Y FRECUENCIA DE ESTRATEGIAS DE ESTUDIANTES. 2017/18				
	MO		MI	
ESTRATEGIAS	USO	FRECUENCIA	USO	FRECUENCIA
MEMORIA	2,86	Media	3,1	Media
COGNITIVA	3,64	Alta	3,59	Alta
COMPENSATORIA	3,3	Media	3,2	Media
METACOGNITIVA	4,1	Alta	3,91	Alta
AFECTIVA	2,4	Media	2,9	Media
SOCIOCULTURAL	3,9	Alta	3,7	Alta

Fig. 6.97 Cuadro promedio de uso y frecuencia de estrategias de estudiantes MO y MI. 2017/18

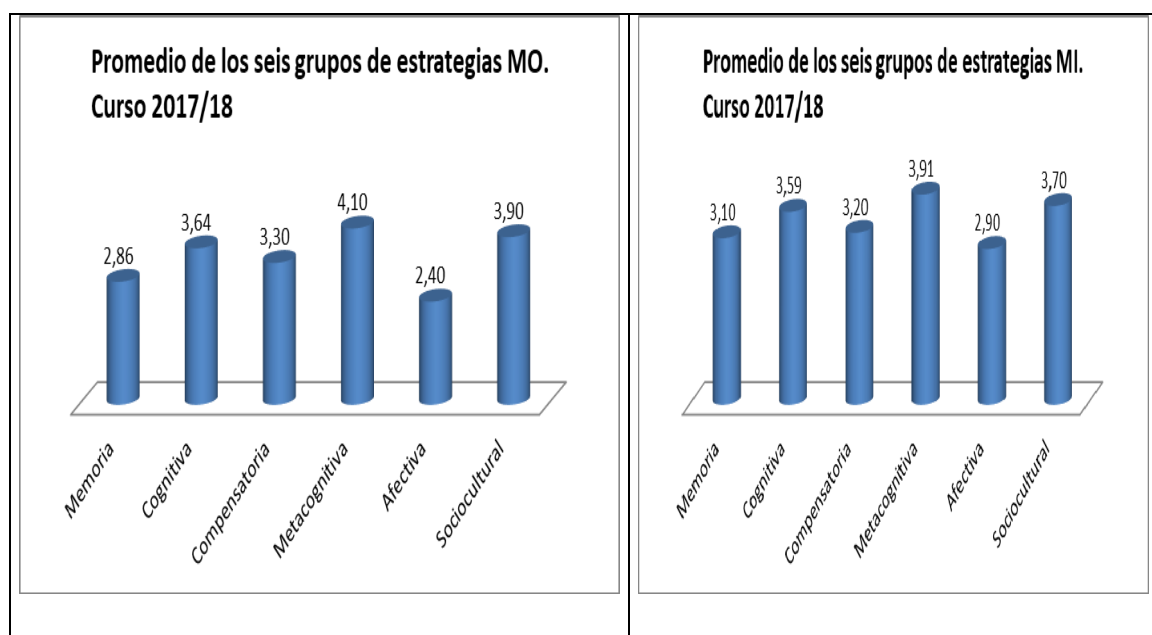


Fig. 6.98 Gráfico promedio de uso de estrategias de estudiantes MO y MI. 2017/18

PROMEDIO DE USO Y FRECUENCIA DE ESTRATEGIAS DE ESTUDIANTES. 2018/19				
	MO		MI	
ESTRATEGIAS	USO	FRECUENCIA	USO	FRECUENCIA
MEMORIA	3,05	Media	2,98	Media
COGNITIVA	3,56	Alta	3,43	Media
COMPENSATORIA	3,2	Media	3,21	Media
METACOGNITIVA	4,15	Alta	3,97	Alta
AFECTIVA	2,9	Media	2,65	Media
SOCIOCULTURAL	3,88	Alta	3,77	Media

Fig. 6.99 Cuadro promedio de uso y frecuencia de estrategias de estudiantes MO y MI. 2018/19

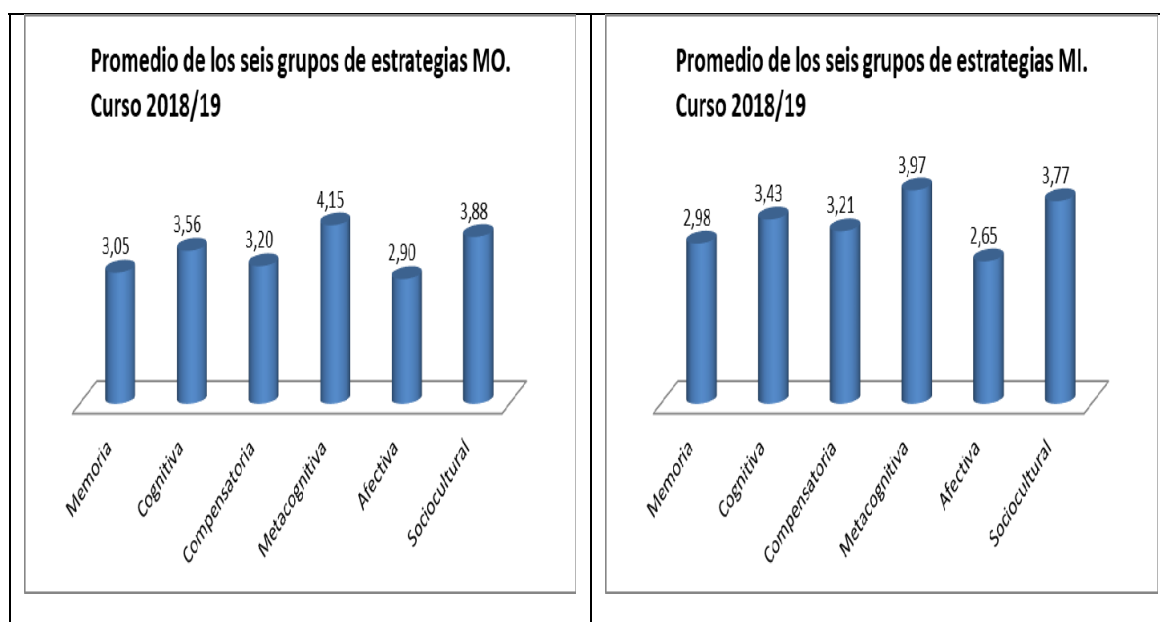


Fig. 6.100 Gráfico promedio de uso de estrategias de estudiantes MO y MI. 2018/19.

PROMEDIO DE USO Y FRECUENCIA DE ESTRATEGIAS DE ESTUDIANTES. 2019/20				
ESTRATEGIAS	USO	FRECUENCIA	USO	FRECUENCIA
MEMORIA	2,95	Media	3,02	Media
COGNITIVA	3,45	Alta	3,32	Media
COMPENSATORIA	3,12	Media	3,10	Media
METACOGNITIVA	4,27	Alta	3,95	Alta
APECTIVA	2,73	Media	2,62	Media
SOCIOCULTURAL	3,94	Alta	3,83	Media

Fig. 6. 101 Promedio de uso y frecuencia de estrategias de estudiantes MO y MI. 2019/20.

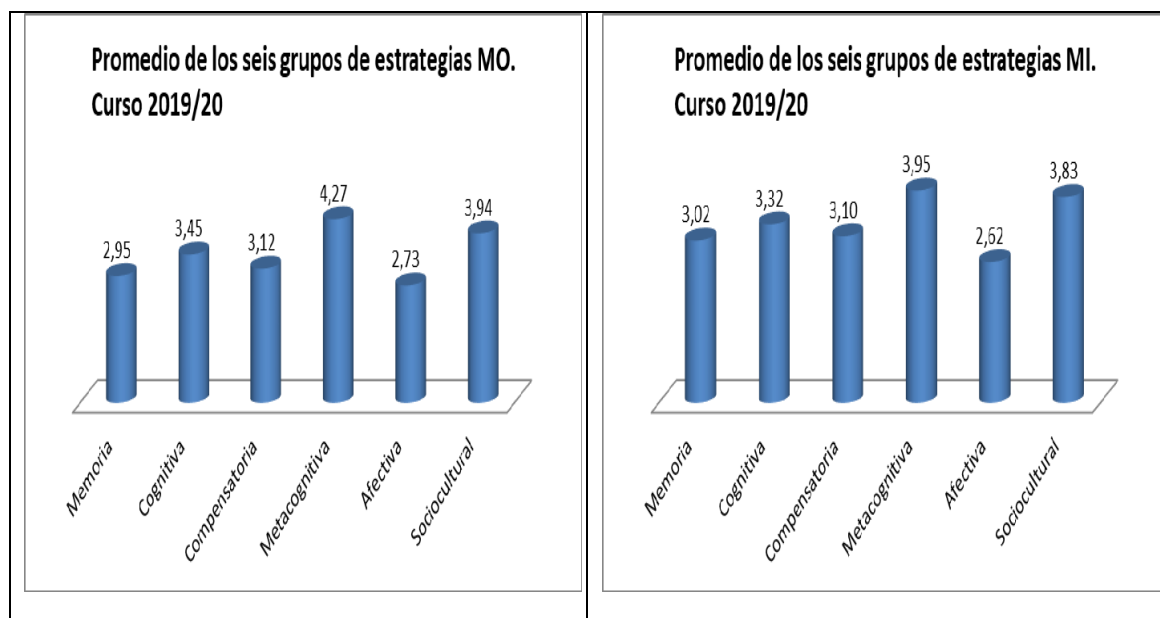


Fig. 6.102 Promedio de uso de estrategias de estudiantes MO y MI. 2019/20

Los datos de los últimos tres cursos académicos analizados, 2017/18, 2018/19 y 2019/20, confirman los de cursos académicos anteriores. Como se muestra en las tablas

y gráficos, los estudiantes de los tres últimos cursos académicos analizados emplean igualmente con más frecuencia las estrategias metacognitivas con un promedio de uso alto superior a 4 en los estudiantes de MO y a 3,9 en los de MI.

En segundo lugar, de igual manera que en cursos precedentes, por frecuencia de uso más alta se encuentran las estrategias sociales, con un nivel de 3,9 en los estudiantes de MO y de 3,8 en los de MI.

Igualmente, en tercer lugar, aparecen las estrategias cognitivas, con un nivel de frecuencia de uso alto de 3,6, 3,5, 3,4 en los estudiantes de MO y con un nivel medio alto en los estudiantes de MI de 3,6 3,4. 3,3, respectivamente en los años 2017/18, 2018/19 y 2019/20.

Las estrategias compensatorias aparecen en cuarto lugar, al igual que en cursos anteriores, con un nivel de frecuencia medio de 3,3, 3,2, 3,1 en los estudiantes de MO y de 3,2, 3,2, 3,1 en los de MI, igualmente en los años 2017/18, 2018/19 y 2019/20.

Las estrategias de memoria aparecen en penúltimo lugar con un nivel de frecuencia medio de 2,8, 3,05, 2,95 en los estudiantes MO y de 3,1, 2,9, 3,02 en MI, en cada uno de los últimos años analizados. En los cursos académicos 2015/16 y 2016/17 estas estrategias ocupan el mismo lugar en los estudiantes de MO, con un promedio de 3,1 y 2,9 respectivamente en MO, sin embargo, en los de MI aparecen en última posición, con un índice de 2,9 en 2015/16 y de 3,2 en 2016/17.

En último lugar, se encuentran las estrategias afectivas con un promedio de uso medio bajo de 2,4 en el curso académico 2017/18, de 2,9 en 2018/19 y de 2,7 en 2019/20 en los estudiantes de MO. El promedio de uso entre los estudiantes de MI también es medio bajo de 2,9, 2,6, 2,6 respectivamente en cada curso académico. En el curso académico 2015/16 el promedio de uso medio de 3,1 en los estudiantes de MO, y de 2,81 en los de MI. En 2016/17 el promedio de uso de las estrategias afectivas es de 3,2.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

En el capítulo VI de nuestro estudio hemos descrito los objetivos de la investigación y su marco metodológico.

Asimismo, hemos analizado la población en los cursos académicos 2014/15, 2015/16, 2016/17, 2017/18, 2018/19 y 2019/20 considerando las características de los estudiantes MO y MI.

Finalmente, hemos detallado y comentado los instrumentos empleados para la obtención de datos y el análisis de los mismos.

En cuanto a los objetivos, en primer lugar, hemos identificado las estrategias de aprendizaje usadas por los estudiantes objeto de la investigación durante los cursos académicos 2015/16, 2016/17, 2017/18, 2018/19 y 2019/20 y hemos averiguado el nivel de frecuencia de las mismas, por categoría de género, edad y tipos de estudiantes que conforman la asignatura, tanto de MO como aquellos provenientes de programas de MI. Por otro lado, se han relacionado las estrategias usadas por los estudiantes con la incidencia en su aprendizaje. El perfil emergente del análisis de datos obtenido ha sido descrito y hemos realizado una valoración comparando nuestros datos con la de otras investigaciones anteriores.

Estos objetivos se desarrollaron con la aplicación de un cuestionario de perfil y el inventario SILL (Oxford, 1990), con el fin de evaluar el uso que los estudiantes hacen de las estrategias de aprendizaje.

En primer lugar, tras analizar los datos suministrados por los cuestionarios y teniendo en cuenta los objetivos mencionados, se puede llegar a concluir que, se han aportado datos sobre las similitudes y diferencias en el uso y nivel de frecuencia de uso de estrategias empleadas por nuestros estudiantes investigados, tanto los de MO, como los de MI.

Así, en nuestro estudio queda demostrado que, en los cursos académicos analizados, las mujeres usan todo tipo de estrategias en un nivel de frecuencia superior al de los hombres, tanto en el grupo de MO como en el de MI.

De la misma manera que se reflejó en el análisis de datos respecto al género en los apartados 6.10.3 y 6.11.5.3 en los cursos académicos analizados, este hallazgo coincide con investigaciones precedentes que demuestran que las mujeres usan estrategias de aprendizaje más a menudo que los hombres (Dreyer y Oxford, 1996; Green y Oxford, 1995; Lan y Oxford, 2003; Lee y Oh, 2001; Oxford y Ehrman, 1995; Chamot y Keatley, 2004; Hong Nam y Leavell, 2006).

Igualmente, Ehrman y Oxford (1989) en su investigación, determinan claras evidencias sobre las diferencias de género en el uso de estrategias. Igualmente, Green y Oxford (1995) y Goh y Kwah (1997) constatan que el género determina en gran medida la elección de estrategias de aprendizaje y la frecuencia de éstas.

Curso académico 2015/16

PROMEDIO DE USO DE ESTRATEGIAS. MO		
	MUJERES	HOMBRES
ESTRATEGIAS	USO	USO
MEMORIA	3,20	2,94
COGNITIVA	3,72	3,49
COMPENSATORIA	3,47	3,44
METACOGNITIVA	4,15	3,89
AFECTIVA	3,28	2,83
SOCIOCULTURAL	3,92	3,35
TOTAL ESTRATEGIAS	3,65	3,36

Fig. 6.103 Cuadro comparativo del promedio de uso de estrategias de estudiantes MO, según género. Curso 2015/16.

Curso académico 2016/17

PROMEDIO DE USO DE ESTRATEGIAS DE HOMBRES MO		
	MUJERES	HOMBRES
ESTRATEGIAS	USO	USO
MEMORIA	2,92	2,91
COGNITIVA	3,47	3,59
COMPENSATORIA	3,26	3,21
METACOGNITIVA	3,94	3,91
AFECTIVA	2,89	2,55
SOCIOCULTURAL	3,67	3,61
TOTAL ESTRATEGIAS	3,38	3,36

Fig. 6.104 Cuadro comparativo del promedio de uso de estrategias de estudiantes MO, según género. 2016/17.

Curso académico 2015/16		
PROMEDIO DE USO DE ESTRATEGIAS. ESTUDIANTES MI		
	MUJERES	HOMBRES
ESTRATEGIAS	USO	USO
MEMORIA	2,96	2,92
COGNITIVA	3,94	3,13
COMPENSATORIA	3,73	3,05
METACOGNITIVA	3,63	3,44
AFFECTIVA	2,81	2,69
SOCIOCULTURAL	3,38	3,36
TOTAL ESTRATEGIAS	3,65	3,11

Fig. 6.105 Cuadro del promedio de uso de estrategias de estudiantes MI. 2015/16.

Curso académico 2016/17		
PROMEDIO DE USO DE ESTRATEGIAS. ESTUDIANTES MI		
	MUJERES	HOMBRES
ESTRATEGIAS	USO	USO
MEMORIA	3,1	3,2
COGNITIVA	3,5	3,1
COMPENSATORIA	3,8	3,7
METACOGNITIVA	3,9	3,8
AFFECTIVA	3,2	3,1
SOCIOCULTURAL	3,8	3,7
TOTAL ESTRATEGIAS	3,3	3,2

Fig. 6.106 Cuadro del promedio de uso de estrategias de estudiantes MI. 2016/17.

El estudio aporta, además, entre otros, datos relevantes sobre el nivel de frecuencia de uso de las diferentes categorías de estrategias y sus sub-estrategias utilizadas por los alumnos.

Con respecto a los seis grupos de estrategias analizadas, los datos analizados nos indican que los estudiantes investigados en el curso 2015/16 hacen uso de las estrategias de aprendizaje, en un promedio de nivel alto de 3,57, en los estudiantes MO y de nivel medio de 3,25 en los de MI. Mientras que en el curso académico 2016/17 el promedio es de un uso de frecuencia medio de 3,40 en MO y de 3,25 en los estudiantes de MI.

Curso académico 2015/16				Curso académico 2015/16		
PROMEDIO DE USO Y FRECUENCIA DE ESTRATEGIAS DE ESTUDIANTES MO				PROMEDIO DE USO Y FRECUENCIA DE ESTRATEGIAS DE ESTUDIANTES MI		
ESTRATEGIAS	Orden de Preferencia	USO	FRECUENCIA	Orden de preferencia	USO	FRECUENCIA
MEMORIA	6	3,14	Media	5	2,94	Media
COGNITIVA	3	3,66	Alta	4	3,32	Media
COMPENSATORIA	4	3,47	Media	3	3,41	Media
METACOGNITIVA	1	4,08	Alta	1	3,54	Alta
AFFECTIVA	5	3,15	Media	6	2,76	Media
SOCIOCULTURAL	2	3,76	Alta	2	3,48	Media
TOTAL ESTRATEGIAS	-	3,57	Alta	-	3,25	Media

Fig. 6.107 Cuadro comparativo del orden de preferencia, promedio y frecuencia de uso de estrategias de estudiantes MO y MI en los seis grupos de estrategias. 2015/16.

Curso académico 2016/17

PROMEDIO DE USO Y FRECUENCIA DE ESTRATEGIAS DE ESTUDIANTES DE MI						
ESTRATEGIAS	Orden de Preferencia	USO	FRECUENCIA		USO	FRECUENCIA
MEMORIA	5	2,94	Media	6	3,20	Media
COGNITIVA	3	3,52	Alta	4	3,49	Media
COMPENSATORIA	4	3,25	Media	3	3,80	Alta
METACOGNITIVA	1	3,98	Alta	1	3,91	Alta
APECTIVA	6	2,81	Media	5	3,23	Media
SOCIOCULTURAL	2	3,70	Alta	2	3,83	Alta
TOTAL ESTRATEGIAS	-	3,40	Media	-	3,25	Media

Fig. 6.108 Cuadro del promedio y uso de estrategias de estudiantes MI. 2016/17.

Tal y como queda reflejado en las tablas anteriores, en nuestro estudio, en los cursos académicos 2015/16 y 2016/17, al igual que en los tres últimos cursos de nuestro estudio 2017/18 2018/19 y 2019/20, las estrategias usadas mayormente por los estudiantes de ambos grupos son las metacognitivas, con un nivel de frecuencia de uso alto de en los dos grupos de estudiantes de 4,08 y de 3,54, en los estudiantes de MO y en los de MI, respectivamente, mientras que en el curso 2016/17, el nivel de uso es alto con un promedio de 3,98 para los estudiantes de MO y de 3,91 para los de MI.

Estos datos muestran similitudes con otros estudios, así ese nivel de frecuencia alto reflejado en el conjunto de estrategias metacognitiva, en ambos grupos de estudiantes, es coincidente con las investigaciones realizadas por Magogwe y Oliver (2007) y Lee y Oxford (2008) los cuales mostraron que los aprendices adultos usaban en gran medida esta categoría de estrategias en comparación con otras.

En nuestra opinión, las estrategias metacognitivas son esenciales en cualquier programa que pretenda desarrollar la capacidad de aprendizaje de los alumnos; éstas permiten evaluar y reflexionar sobre el uso de otras estrategias socio-afectivas y cognitivas. Además, consideramos que el desarrollo de estrategias metacognitivas es clave en cuanto que prepara al estudiante hacia la autonomía en el aprendizaje.

Asimismo, se ha demostrado en nuestro estudio que los estudiantes objeto del estudio en los cursos 2015/16 y 2016/17, tanto los de MO, como los de MI, usan la estrategia de elaboración, contextualización y repetición de palabras en contextos

naturales “utilizar las palabras que se conoce en contextos diferentes”, con una frecuencia moderadamente alta. Este resultado coincide con los descubrimientos de otros estudios en los que se observó que la contextualización junto con la repetición son utilizadas por los adultos en el transcurso de su aprendizaje (O'Malley y Chamot, 1993).

Como se ha comentado en el análisis de esta estrategia, el uso del contexto es muy útil ya que al utilizar la inferencia los aprendices pueden averiguar el significado del nuevo vocabulario, compensando la falta de conocimiento.

Por otro lado, al igual que en investigaciones precedentes (Chang, 2011; Griffiths, 2003; Hong-Nam y Leavell, 2006; Nikoopour, Farsani y Neishabouri, 2011 y Nyikos y Oxford, 1987), hemos averiguado que las estrategias de menor uso han sido las de memoria con un promedio de nivel de frecuencia de uso de 3,14 en los estudiantes de MO y de 2,94, en los de MI, en el curso 2015/16.

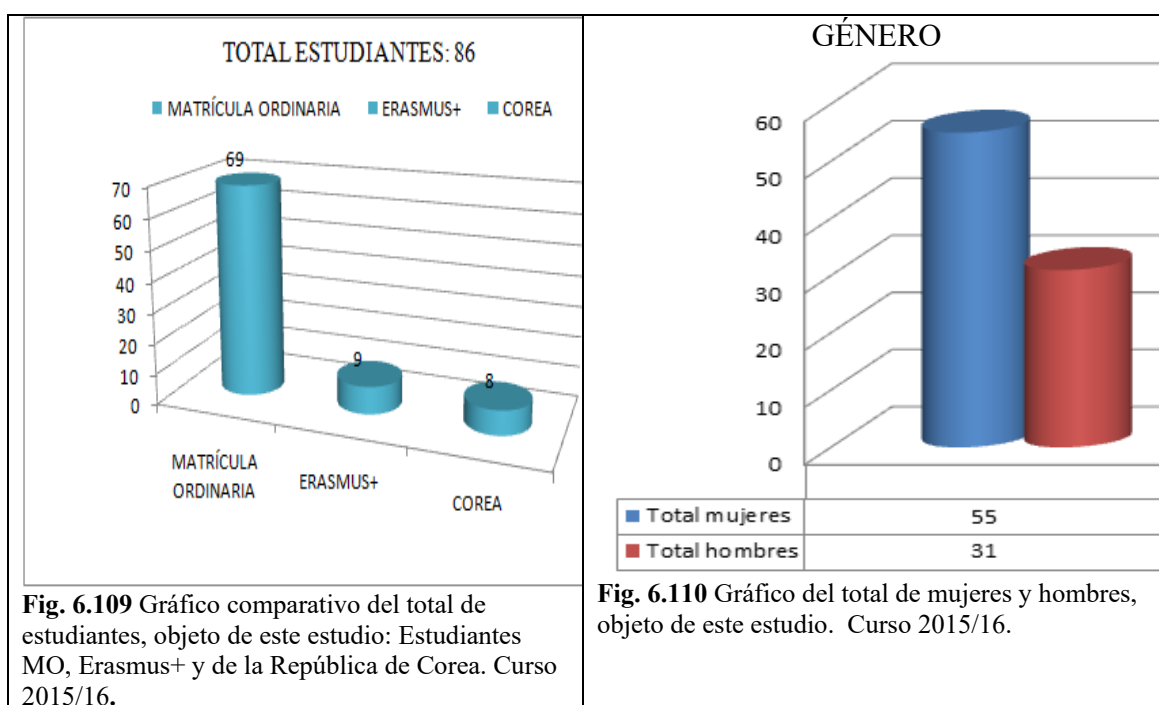
En el curso académico siguiente, el promedio de nivel de frecuencia de uso de estas estrategias es de 2,94 en los estudiantes de MO y 3,2 en los de MI.

Ello es debido, al adecuado nivel de competencia de nuestros estudiantes, ya que como indica Oxford (2003), el uso de estrategias de memorización se da en mayor grado en las fases iniciales del aprendizaje.

A este respecto, cabe señalar que el promedio de nuestros estudiantes universitarios en los cursos analizados, 2015/16 y 2016/17, indican que su periodo de aprendizaje de la lengua inglesa es superior a 12 años.

En cuanto a los perfiles emergentes de este estudio, cabe indicar lo siguiente, en el curso 2015/16, de los 86 estudiantes objeto del estudio, existe un mayor número de mujeres, 55, que, de hombres, 31, y éstas utilizan las estrategias en un porcentaje mucho mayor que los hombres, en ambos grupos analizados, tanto en los de MO como en los de MI.

La edad media es de 19 a 20 años en el grupo de estudiantes de MO y de 25 a 26 años en el grupo del Programa Erasmus+, siendo la edad media de los estudiantes de la República de Corea de 22 a 23 años.



EDAD

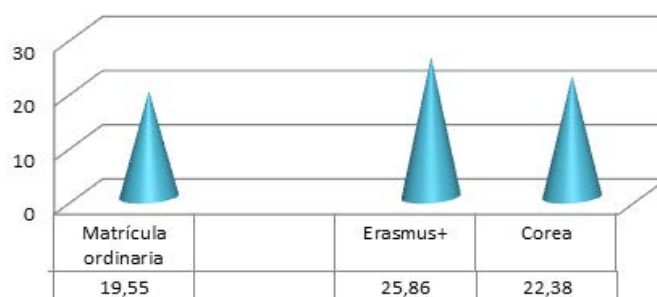


Fig. 6.111 Edad de los participantes en el estudio: Estudiantes MO, Erasmus+ y de la República de Corea. 2015/16.

En el curso 2016/17, al igual que en el curso anterior, el número de mujeres es mayor, 46, que, de hombres, 24 en el grupo de MO, mientras que en el grupo de estudiantes Erasmus+ es similar, 4 mujeres y 4 hombres, siendo superior en el grupo de estudiantes procedentes de la República de Corea, 5 mujeres y 2 hombres.

Las mujeres utilizan también en este curso las estrategias, en un porcentaje mayor que los hombres, tanto en los estudiantes de MO, como en los de MI.

La media del total de estrategias analizadas es de 3,48 en las estudiantes MO y de 3,2 en las de MI, frente a 3,2 en los estudiantes MO y 3,1 en los de MI.

La edad media es de entre 20 y 21 años en el grupo de estudiantes MO y de entre 22 a 23 años en el grupo del Programa Erasmus+, siendo la edad media de los estudiantes de la República de Corea de entre 22 a 23 años.

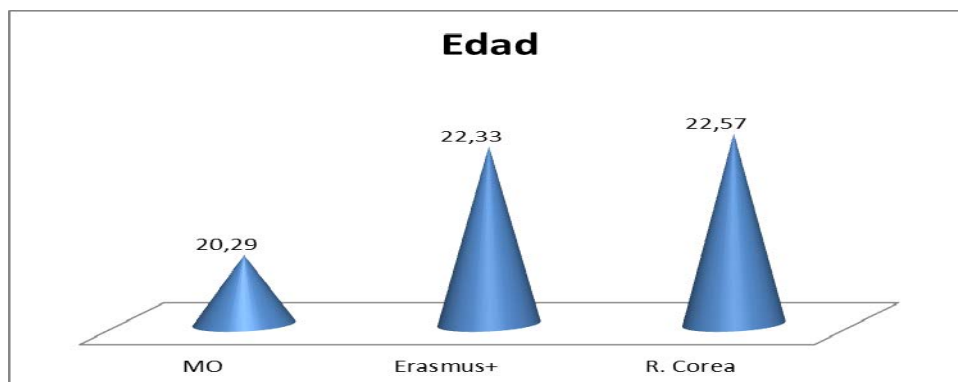
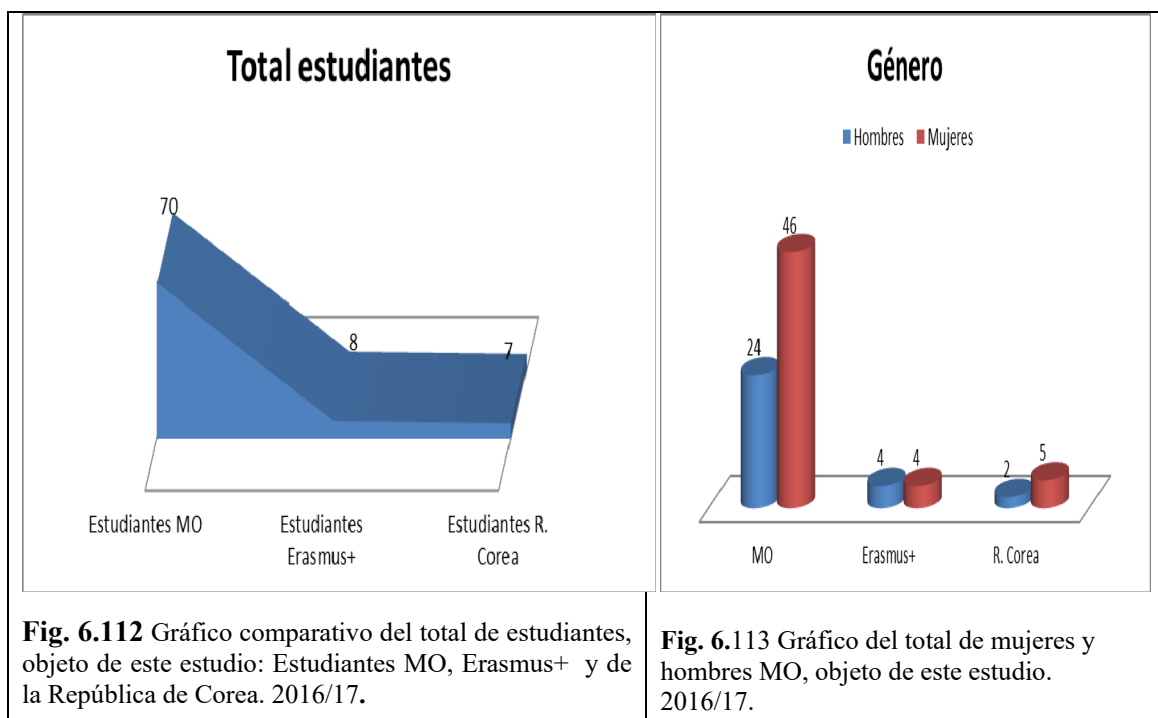


Fig. 6.114 Edad de los participantes en el estudio: Estudiantes MO, Erasmus+ y de la República de Corea. Curso 2016/17.

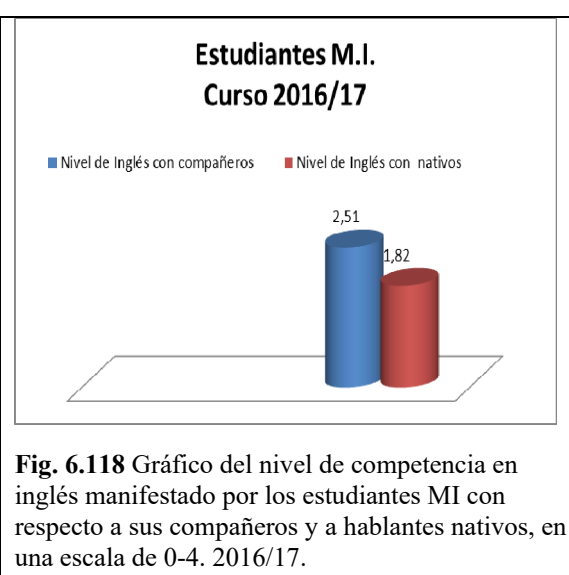
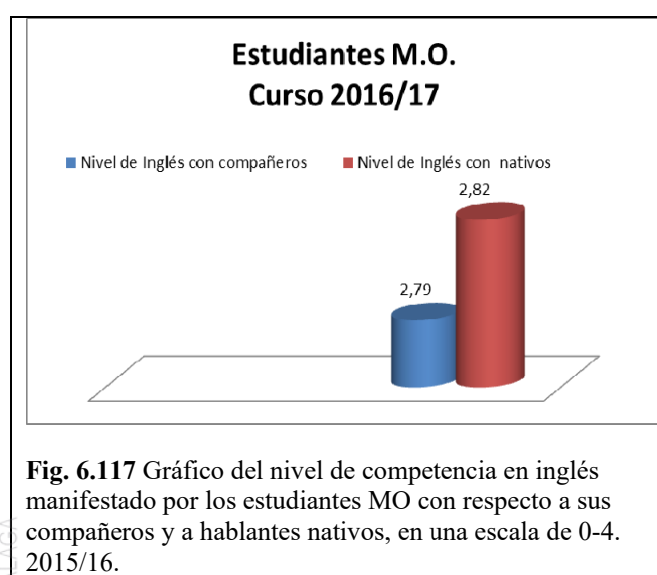
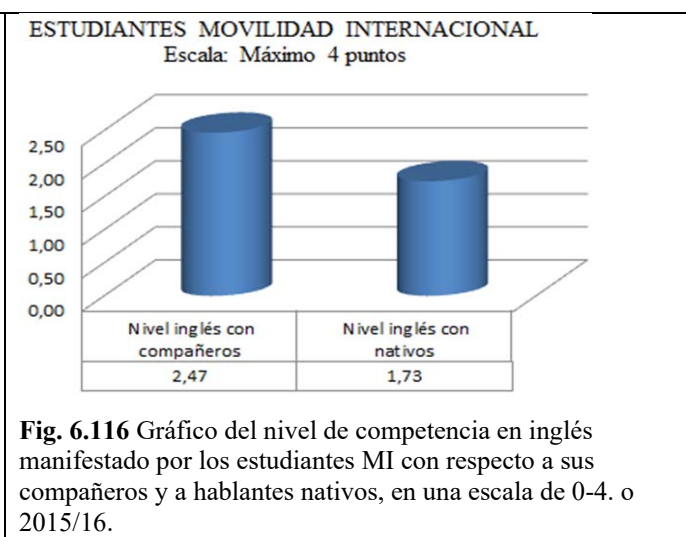
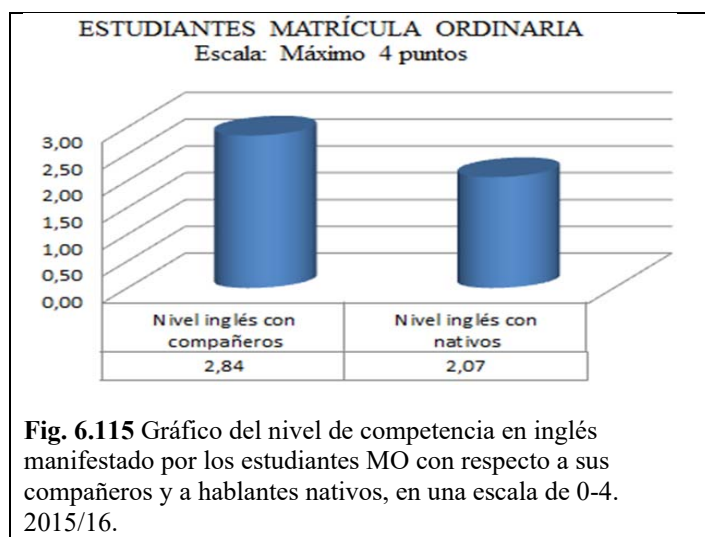
Tal y como quedó constatado en el análisis de datos en el apartado 6.9.6, en el curso 2015/16, y en el apartado 6.11.4 en el curso académico 2016/17, nuestros estudiantes consideran, según datos obtenidos por medio del cuestionario de perfil, tener un nivel alto de competencia, evaluando, en el curso 2015/16, su nivel de lengua con

respecto a los compañeros de clase, en un nivel de 2,84, los estudiantes de MO, y en un nivel de 2,47, los de MI, en una escala de 4 puntos.

En el curso 2016/17 la evaluación es de 2,79 en los estudiantes de MO y de 2,51 en los de MI.

En el curso académico 2015/16, ambos grupos de estudiantes, MO y MI, coinciden en cuanto a la valoración de su competencia con respecto a hablantes nativos, en un nivel medio, 2,07 y 2, respectivamente.

En 2016/17 esta valoración es de 2,82, en los estudiantes MO y de 1,82, en los de MI.



En el curso académico 2015/16, la habilidad oral es la más valorada, en cuanto a importancia y en interés para ellos, en ambos grupos, con un nivel alto de 3,76 y 3,48, respectivamente.

En el curso 2016/17, esta habilidad es valorada en un nivel alto de 2,94 en los estudiantes de MO y en un nivel medio de 2,25 en los de MI. Exceptuando a este último grupo, la valoración es alta y podemos relacionarla con el uso de la lengua como instrumento de comunicación.

De acuerdo con Dell Hymes (1972), la competencia comunicativa hace referencia a los conocimientos lingüísticos necesarios que un hablante necesita para interactuar y comunicarse efectivamente en una situación dada.

Dichos saberes no sólo incluyen conocimientos sobre la lengua, sino también de orden cultural. Así, una persona competente comunicativamente es aquella que adquiere el conocimiento y la habilidad para utilizar la lengua e interactuar con otras personas, entenderlas y hacerse entender. Por tanto, dentro del enfoque comunicativo es fundamental enseñar al aprendiz las formas, contenidos y funciones propios del idioma. En este sentido, Dell Hymes (1972) señala que la competencia comunicativa, en tanto proceso contextual, se desarrolla, no cuando se manejan las reglas gramaticales de la lengua (competencia lingüística), sino cuando la persona puede determinar, como apuntamos anteriormente, cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde, en qué forma: cuando es capaz de llevar a cabo un repertorio de actos del habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros.

La competencia comunicativa tiene en cuenta las actitudes, los valores y las motivaciones relacionadas con las lenguas, con sus características y sus usos; así mismo, busca la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa.

Resulta claro entonces que el aprendizaje de una lengua extranjera implica no sólo conocer los contenidos gramaticales y léxicos, sino también comprender cómo usarla en un contexto real. Por tal razón, uno de los objetivos principales es desarrollar

en los estudiantes no sólo los componentes de la competencia lingüística sino también los de la competencia comunicativa.

Consecuentemente con lo expuesto, cabe destacar como señalan Oxford (1991) y Nunan (1991) que la comunicación se adquiere por medio de la interacción. Es por ello que las estrategias sociales tienen un papel fundamental ya que les ayuda a exponerse en la lengua, relacionándose con otras personas en un contexto natural. En nuestro estudio, este tipo de estrategias son valoradas en segundo lugar en el curso académico 2015/16 con un nivel de frecuencia alto de 3,76 y de 3,48, en los estudiantes MO y MI, respectivamente. En el curso 2016/17 estas estrategias socioculturales son valoradas con un nivel de frecuencia de uso alto de 3,70 en los estudiantes de MO y de 3,83 en los de MI, en ambos casos se sitúan en segundo lugar de preferencia.

Igualmente, consideramos que ese entorno natural y social es el que posibilita la interacción y en definitiva propicia el aprendizaje de una segunda lengua. Es por ello que cabría resaltar las actividades comunicativas en clase adaptando en la medida de lo posible situaciones reales donde los estudiantes puedan expresar sus opiniones e interactuar con los demás.

A este respecto, en relación a las estrategias afectivas, compensatorias y sociales observamos en el periodo investigado que los estudiantes de MI provenientes de la República de Corea hacen un uso inferior de las mismas en comparación con otros estudiantes provenientes del Programa Erasmus+ y de los de M.O., en una escala de frecuencia baja de entre 1,5 a 2,4, en tanto que la media en el resto de grupos es de una escala media de entre 2,5 a 3,4 en el resto del grupo de M.I. Erasmus+ y de una escala alta de 3,5 a 4,0 en el grupo de M.O.

Esa carencia en este tipo de estrategias afecta especialmente al proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras donde la interacción oral es fundamental para llegar a conseguir un nivel adecuado en la segunda lengua (Liu, Zhang & Lu, 2011: 20).

Según los estudiantes coreanos participantes en nuestra investigación, el sistema coreano gira entorno a la figura del profesor, cuyo papel es la de transmisor de

conocimientos. Es de destacar la carencia de una interacción entre estudiantes y profesor o entre los propios estudiantes.

El objetivo de este sistema es la superación de exámenes en lugar del aprendizaje en sí mismo (Choe, 1995: 145).

Según algunas de nuestras estudiantes coreanas de MI, “a los estudiantes nos preparan para estudiar de forma mecánica y memorística para conseguir una buena nota y aprobar la prueba de acceso a la universidad.”

I think that the biggest difference between the Korean and the Spanish system is speaking. In Korea, we have been learning English during long time. But there are many students who cannot speak English. However, their grammatical skill is good. If they have high scores, they can get better jobs than people who don't have them. But here in Spain, I have learned more speaking than grammar. I think it is better.

En referencia a las estrategias de tipo social y comunicativo en general, otras estudiantes comentan que éstas no se tienen en cuenta ya que lo más importante del aprendizaje se centra en la comprensión de estructuras gramaticales y el desarrollo de habilidades de expresión y comprensión escrita:

When I took English lesson first in Spain, I was surprised because lots of students raised their hands and asked some questions to the professor during the class. In Korea students don't ask questions, because that is an action that interrupts the class. The class atmosphere in Korea is stricter than in Spain.

You can easily find people who can read other languages, but someone who can speak and listen is hard to find.

Koreans learn language as grammar, but Spanish students learn it mainly in sentences. Writing is more important than speaking.

I have learnt English for a long time, but I cannot speak. I cannot communicate with people who speak the language.

Junto con las estrategias sociales, las TIC, son las herramientas informáticas encargadas de fomentar la interacción. Igualmente, esta interacción con los productos multimedia puede mejorar la autoestima de los estudiantes al reducir la ansiedad que podría producir cometer errores en un entorno natural de comunicación. Puesto que como afirma Yagüe:

Entendida así, la interacción con un producto multimedia puede ser presentada como una herramienta psicológica en tanto que representación de realidades comunicativas y de realidades culturales a las que se accede

mediante la lengua. No hay razón para pensar que si el conocimiento se construye a partir de la experiencia, otras situaciones experimentales y reproducidas no resulten adecuadas para la adquisición de conocimiento, como acciones de mediación, en los términos que la define Vygotsky, tanto más si esa interacción multimedia se inscribe en un proceso de negociación y de solución de problemas con un oportuno feedback (Yagüe, A, 2004, *El cederrón en la enseñanza del ELE: entre la realidad y el deseo*, RedEle 0)

En nuestro estudio, en el cuestionario de perfil, la valoración que en el curso 2015/16 los estudiantes conceden al uso de las TIC como medio de aprendizaje de la segunda lengua, es de un nivel alto, muy importante con un índice de 2,74 en una escala de 4 puntos, y de nivel medio, moderadamente importante de 2,23, en el caso de los estudiantes de MI.

En el curso 2016/17, esta valoración es incluso algo superior llegando a un nivel alto de 2,83 en los estudiantes de MO y a un nivel medio alto de 2,46 en los de MI.

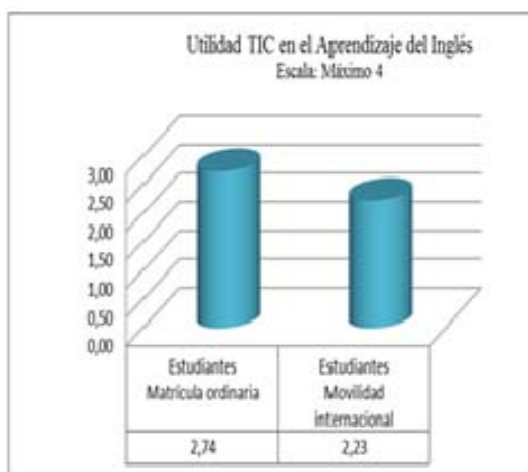


Fig. 6.119 Gráfico de la utilidad de las TIC en el aprendizaje del inglés manifestado por los estudiantes MO y MI, en una escala de 0-4. 2015/16.

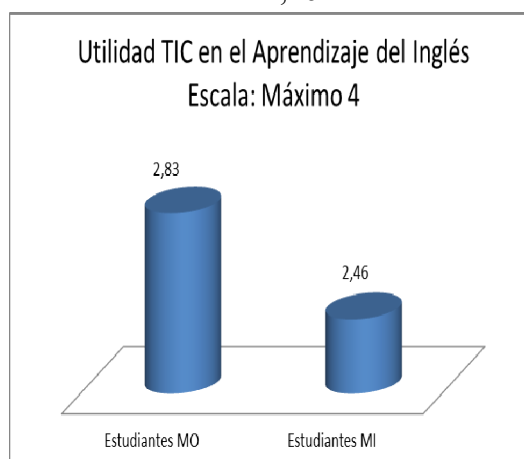


Fig. 6.120 Gráfico de la utilidad de las TIC en el aprendizaje del inglés manifestado por los estudiantes MO y MI, en una escala de 0-4. 2016/17.

En los cursos académicos 2017/18, 2018/19 y 2019/20 los datos obtenidos en el uso y frecuencia de estrategias confirman los resultados de años anteriores, como hemos detallado en el apartado 6.12.2.

Para concluir, cabría señalar que los datos analizados y descritos en este estudio, nos permiten considerar que la reflexión sobre el uso de estrategias, en cualquier contexto, posibilita un mejor y mayor aprovechamiento de las metodologías educativas y de los resultados del aprendizaje. Esta podría ser una línea de investigación futura, ya

que el conocer las estrategias empleadas por nuestros alumnos se convierte en una garantía de éxito a la hora de diseñar metodologías docentes encaminadas a la consecución de resultados de aprendizaje significativo. De esta manera, los profesores de inglés podrían diseñar sus actividades de aprendizaje en clase para que los estudiantes tuvieran la oportunidad de practicar las cuatro destrezas utilizando las diferentes estrategias con la finalidad de conseguir un aprendizaje con éxito.

En cuanto al uso de las TIC, nuestros estudiantes, en ambos grupos, expresan en el cuestionario de perfil la relevancia que genera en su aprendizaje de la segunda lengua. Consideramos, por tanto, que se debe reforzar tanto en la enseñanza presencial como no presencial, ya que la interacción de los estudiantes con las diferentes herramientas digitales, los medios sociales y todos los recursos interactivos de la Web 2.0 les ayudan a aprender de una forma mucho más relajada, mejorando su autoestima al reducir la ansiedad a cometer errores, que suele producirse en las interacciones naturales, facilitando, además, la adquisición de autonomía en el aprendizaje de una segunda lengua y reforzando las estrategias comunicativas. Este tipo de aprendizaje puede ampliarse a la vez a través de tutorías virtuales, seminarios en línea o espacios digitales.

Mientras que, en términos de género, descubrimos que el género determina en gran medida la elección y la frecuencia de las estrategias de aprendizaje, los resultados determinan que las estudiantes hacen uso de un gran número de estrategias, especialmente de memoria, metacognitivas, cognitivas y sociales, consideramos que los estudiantes masculinos, a través de una instrucción explícita, podrían beneficiarse más del uso de las estrategias, especialmente de las compensatorias, cognitivas, metacognitivas y socioculturales, donde se refleja una mayor diferencia con respecto a las mujeres.

Por tanto, otra línea de estudio debería ser la instrucción en estrategias de aprendizaje. Aunque esta conclusión ha sido constatada ya por la investigación, consideramos que este estudio confirma que las estrategias de aprendizaje son conductas susceptibles de ser enseñadas y, por lo tanto, aprendidas.

Consecuentemente, antes de finalizar nos vamos a permitir recomendar la generalización de la instrucción cognitiva en la enseñanza de lenguas extranjeras y que dicha instrucción comience en el mismo momento de iniciarse el proceso de aprendizaje.

Asimismo, deseamos abogar por la inclusión de la instrucción cognitiva en los programas de formación y perfeccionamiento del profesorado, pues sólo el conocimiento de los procesos cognitivos le va a permitir desempeñar su función docente adecuadamente. Así pues, parece obvio que la reflexión sobre las estrategias posibilita un mejor y mayor aprovechamiento de las metodologías educativas y de los resultados del aprendizaje.

En definitiva, en este estudio al identificar las estrategias reales que los estudiantes utilizan, hemos podido valorar las más adecuadas con el propósito de enseñar aquellas que los estudiantes deberían poner en práctica para conseguir un aprendizaje más eficaz.

En consecuencia, el principal valor de este trabajo radica en la utilidad de los datos recogidos para la propuesta de acciones encaminadas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en este tipo de población.

Por último, cabe destacar que en el curso académico 2019/20 el estudio sobre estrategias se implementó por medio de la traducción de páginas webs turísticas, solicitando a los participantes que analizaran un número de páginas webs y propusieran mejoras en la redacción de sus contenidos, comparando las versiones de textos en cada idioma y las estrategias empleadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAM, R. G., Y VANN, R. J. (1987). «Strategies of two language learners: a Case Study». En A. Wenden y J. Rubin (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall International, 85-102.

ADAMS, N.E. (2015) «Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives», *Journal of Medical Library Association*, 103, 152-153

ALHARBI, A. (2017). «The social language strategies of Saudi students in an English as a second language context». Universidad RMIT, Melbourne.

ALONSO, C.M., GALLEGO, D.J., HONEY, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje*. I.C.E. de la Universidad de Deusto: Mensajero.

ALLWRIGHT, R. (1984). «The importance of interaction in classroom language learning», *Applied Linguistics*, 5(2), 156-171.

ANDERSON, J. (1985). *Cognitive psychology and its implications*. (2ª ed.), Nueva York: Freeman and Company.

ANDERSON, J. R. (2005). «L2 strategy research». In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 757-772.

AU, S. Y. (1988). «A critical appraisal of Gardner's Social Psychological Theory of second-language (L2) learning». *Language Learning*, 38, 75-100.

BELTRÁN, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.

BERNAUS, M, WILSON, A. Y GARDNER, R. (2009). «Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement». *Porta Linguarum*, 12, 25-36.

BERTOLDI, E., KOLLAR J., y RICARD E. (1988). «Learning how to learn English: from awareness to action». *ELT Journal*, Vol. 42/43, 157-165.

BIALYSTOK, E. (1981). «The role of conscious strategies in second language proficiency» *Modern Language Journal*, 65: 24-35.

BIALYSTOK, E. (1983). «Inferencing: Testing the "Hypothesis-Testing" Hypothesis». En Seliger, H. y Long M.H. (eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 104-124.

BIALYSTOK, E. (1985). «The compatibility of teaching and learning strategies», *Applied Linguistics*, 6 (3), 255-262.

BIALYSTOK, E. y SHARWOOD-SMITH, M. (1985). «Interlanguage is not a state of mind: an evaluation of the construct for second language acquisition», *Applied*

Linguistics, 6 (2), 101-117.

BLOCK, E. L. (1992). «See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers», *TESOL Quarterly*, Vol 26 (2), 319-343.

BORKOWSKI, J. G., CARR, M., Y PRESSLEY, M. (1987). «"Spontaneous" strategy use: Perspectives from Metacognitive Theory», *Intelligence*, 11, 61-755.

BOZINOVIC, N. (2011). «Gender differences in the use of learning strategies in adult foreign language learners», *Metodicki obzori*, 11, 6(1), 5-20.

BROWN, A. (1987). «Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms». En Weinert F. E., y Kluwe R. H. (eds), *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 65-116.

BROWN, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. (2ª ed.) Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

BROWN, T., PERRY F. L. JR. (1991). «A Comparison of three learning strategies for ESL vocabulary acquisition», *TESOL Quarterly*, 25 (4), 655-670.

BURÓN, J. (1993). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. I.C.E. Universidad de Deusto: Mensajero.

BURÓN, J. (1994). *Motivación y aprendizaje*. I.C.E. Universidad de Deusto: Mensajero. Cambridge: Cambridge University Press.

CAMPIONE J. C. (1987). «Metacognitive components of instructional research with problem 1». En Weinert F. E., y Kluwe R. H. (eds), *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 117-140.

CANALE, M. Y M. SWAIN (1980). «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing» *Applied Linguistics*, 1,1-47.

CANDLIN, C. (1990). «Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas», *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 33-53.

CANO, F.; JUSTICIA, F. (1988). «Las estrategias de aprendizaje: Estado de la cuestión», *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 2, 89-106.

CARRELL, P. L., PHARIS, B. G., Y LIBERTO J. C. (1989). «Metacognitive strategy training for ESL Reading». *TESOL Quarterly*, 23(4), 647-678.

CARROL, S. (1989). «Second-language acquisition and the computational paradigm», *Language Learning*, 39 (4), 535-594.

CLAHSEN, H. (1990). «The comparative study of first and second language development» *Studies in second language acquisition*, 12 (2), 135-153.

COHEN, A. D. (1987a). «Studying learner strategies: How we get the information». En A. Wenden y J. Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall International, 31-40.

COHEN, A. D. (1987b). «Using verbal reports in research on language learning». En C. Faerch y G. Kasper (eds.), *Introspection in Second Language Research*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 82-95.

COHEN, A. D. y APHEK, E. (1981). «Easifying second language learning as Education». En J. A. Martínez López (ed.), *Actas de las IV Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*. Granada. GRETA, 153-164.

COHEN, A.D. (2007). «Coming to terms with language learner strategies: surveying experts». En Cohen and Macaro, *Language Learner Strategies*, Oxford University Press, 29-45.

COHEN, A. D. y MACARO, E. (2007a). *Language learner strategies: 30 years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.

COHEN, A.D. y MACARO, E. (2007b). «LLS and the future: Resolving the issue». En A. D. Cohen y E. Macaro, *Language Learner Strategies: 30 years of research and practice*, Oxford: Oxford University Press, 276-284.

COHEN, A. D. (2011). *Strategies in learning and using a second language*. Abingdon, England: Routledge/Pearson Education.

COOK, V. (1991). *Second language learning and language teaching*. Londres: Edward Arnold.

COOK, V. J. (1985). «Chomsky's Universal Grammar and second language learning» *Applied Linguistics*, 6, (1), 2-18.

COOK, V., (1986). *Experimental approaches to second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

CHAMOT, A. U. (1987). «The learning strategies of ESL Students». En A. Wenden y J. Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall International. 71-83.

CHAMOT, A.U AND P.B. EL-DINARY. (1999) «Children's learning strategies in language immersion classroom», *Modern Language Journal* 83 (3), 319-338

CHAMOT, A.U. Y L. KÜPPER (1989). «Learning strategies in foreign language instruction», *Foreign Language Annals*, 22 (1), 13-17.

CHAMOT, A. U., (2005). «Language learning strategy instruction: Current issues and research», *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.

CHOE, Y. (1995), «Culture as a background knowledge in TEFL», *English Teaching* 50

(1): 141-156.

CHURCHES, A. 2009, Bloom's Taxonomy Blooms Digitally, ResearchGate

DAIF-ALLAH, A. S. (2012). Beliefs about foreign language learning and their relationship to gender. *English Language Teaching*, 5(10), 20–33.

DECHERT, H. W. (1987). «Analysing language processing through verbal protocols». En C. Faerch y G. Kasper (eds.), *Introspection in Second Language Research*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 96-112.

DERRY, S. J. Y MURPHY D. A. (1986). «Designing systems that train learning ability: From theory to practice», *Review of Educational Research*, 56(1), 1-39.

DICKINSON, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge.

DÍEZ, M. et al. (2004). *Debate en torno a las estrategias de aprendizaje*, Frankfurt: Peter Lang GMBH.

EHRMAN et al. (2003). «A brief overview of individual differences in second language learning», *System*, 31, 313-330.

DÖRNYEI, Z. (1990). «Conceptualizing motivation in foreign-language learning», *Language Learning*, 40, 45-78.

DÖRNYEI, Z., & TAGUCHI, T. (2010). «Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing». Nueva York: Routledge.

ELLIS, G. Y SINCLAIR (1989). *Learning to learn*. Cambridge. Cambridge University Press.

ELLIS, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.

ELLIS, R. (1994). *The Study of second language acquisition*. Oxford University Press.

ERICSSON, K. A., y SIMON, H. A. (1984). *Protocol analysis. Verbal reports as data*. The Massachusetts Institute of Technology.

ERICSSON, K. A. y SIMON, H. A. (1987). «Verbal reports on thinking». En C. Faerch y G. Kasper (eds.), *Introspection in second language research*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 24-53.

EHRMAN, M. E., LEAVER, B. L., OXFORD, R.L., (2003). «A brief overview of individual differences in second language learning», *System*, 31, 313-330.

EZEIZA, J. (2010). «Hacia un marco para situar al alumno como centro del proceso de enseñanza/aprendizaje. Bases teóricas, metodológicas y estructurales», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8 (4), 78- 87.

FAERCH, C. & G. KASPER (eds.) (1983). *Strategies in interlanguage communication*.

Londres: Longman.

FAERCH, C. y G. KASPER (1986). «The role of comprehension in second-language learning», *Applied Linguistics*, 7 (3), 257-274.

FAERCH, C. y KASPER, G. (1987). «From product to process - Introspective methods in second language research». En C. Faerch y G. Kasper (eds.), *Introspection in second language research*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 5-23.

FANDOS GARRIDO, M. (2009). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: un proceso de cambio*, Publicaciones URV: Tarragona.

FELIX, S. W. (1978). «Some differences between first and second language acquisition». En N. Waterson y C. Snow (eds.), *The development of communication*. Londres: John Wiley & Sons, 469-479.

FLAVELL, J. H. (1979). «Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry», *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.

FLAVELL, J. H. (1987). «Speculations about the nature and development of metacognition». En Weinert F. E., y Kluwe R. H. (eds), *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 21-29.

FOLEY, J. (1991). «A psycholinguistic framework for task-based approaches to language teaching», *Applied Linguistics*, 12 (1), 62-75.

FRANCO NARANJO, P. (2004). «El uso de las estrategias de aprendizaje del inglés como lengua materna: aplicación de cuestionario como fase previa a la enseñanza de estrategias en el aula», *Porta Linguarum* 2, 57-67.

FRIED-BOOTH, D. (1986). *Project Work*. Oxford: Oxford University Press.

GARCÍA HERRERO, M. M. (2012b). «Diferencias en el uso de estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera según el género». *Docencia e Investigación*, 37, 61-80.

GARCÍA HERRERO, M. M. (2013a). «Análisis de la utilización de estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera». *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 53-76.

GARCÍA SALINAS, J.; FERREIRA CABRERA, A. (2010). «Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8 (4), 17-40.

GARNER R. (1990). «When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of settings», *Review of Educational Research*, 60 (4), 517-529.

GARNER, R. (1988). «Verbal-report data on cognitive and metacognitive strategies». En C. E. Weinstein, E. T. Goetz, y P. A. Alexander (eds). *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction and evaluation*. San Diego: Academic Press, 63-76.

GARDNER, R. C. (2007). «Motivation and second language acquisition», *Porta Linguarum*, 8, 9-20.

GRIFFITHS, C., & INCEÇAY, G. (2016). «New directions in language learning strategy research: engaging with the complexity of strategy use». En G. Christina., T. Dietmar & M. Sarah (Eds.), *New directions in language learning psychology*, (pp. 25-38). Cham, Switzerland. Springer International Publishing.

GRIFFITHS, C., & OXFORD, R. (2014). «The twenty-first century landscape of language learning strategies: introduction to this special issue». *System*, 43, 1–10.

GENEST, M., y TURK, D.C. (1981). «Think-aloud approaches». En T.V. Merluzzi, C.R. Glass & M. Genest (eds.), *Cognitive assessment*. Nueva York: Guilford, 479– 502.

GILLETTE, B. (1987). «Two Successful Language Learners: an introspective approach». En C. Faerch y G. Kasper (eds.), *Introspection in second language*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 268-279.

GREEN, J. M. y OXFORD, R. (1995). «A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender», *Tesol Quarterly*, 29 (2), 261-297.

GRIFFITHS, C. (2011). «The Traditional/ Communicative Dichotomy», *English Language Teaching Journal*, 65 (3), 300-308.

GRIFFITHS, C., (2013). *The strategy factor in successful language learning*. Toronto, Canada: Multilingual Matters.

GROS SALVAT, B. (1995). *Teorías cognitivas de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: EUB S.L.

GROTJAHN, R. (1987). «On the methodological basis of introspective methods». En C. Faerch y G. Kasper (eds.), *Introspection in second language research*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 55-81.

HAASTRUP, K. (1987). «Using thinking aloud and retrospection to uncover learners' lexical inferencing procedures». En C. Faerch y G. Kasper (eds.), *Introspection in second language research*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 197-212.

HAINES, S. (1989). *Projects for the EFL classroom*. Edimburgo: Nelson.

HARPER, D. (2012). «Choosing a qualitative research method». In D. Harper and A. R. Thompson (Eds.), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners* (pp. 83–97). Hoboken, NJ: Wiley

HERNÁNDEZ, J. E IZQUIERDO, J. (2016). «Metacognición y comprensión oral en L2. Observación de la práctica docente en nivel universitario», *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 39-52.

HILL, S. J. (2004). «La falta de un consenso en la definición de una estrategia de aprendizaje». En M. Díez et al. (eds.), *Debate en torno a las estrategias de aprendizaje*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 21-26.

HOLEC, H. (1987). «The Learner as manager: "Managing learning or managing to learn?»». En A. Wenden y J. Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall International, 145-158.

HORWITZ, E. K. (1987). «Surveying students beliefs about language learning». En A. Wenden y J. Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall International, 119-132.

HURD, S., & LEWIS, T. (2008). *Language learning strategies in independent settings*. Toronto, Canada: Multilingual Matters.

IRAN-NEJAD, A. (1990). «Active and dynamic self-regulation of learning processes», *Review of Educational Research*, 60 (4), 573-602.

JAMES, C. (1991). «A Review of O'Malley and Chamot's learning strategies in second language acquisition», *System*, 19 (3), 321-323.

JANG, E., & JIMÉNEZ, R. (2011). «A Sociocultural perspective on second language learner strategies: Focus on the impact of social context». *Theory into Practice*, 50(2), 141-148.

JARVIS, J. (1992). «Using diaries for teacher reflection on in-service courses», *ELT Journal*, 46 (2), 133-143.

JIMÉNEZ, V., PUENTE, A. (2014). «Modelo de estrategias metacognitivas», *Revista de Investigación Universitaria*, 3, 11-16.

JIMÉNEZ RAYA, M. (1993). *El Diario del aprendiz como instrumento de entrenamiento cognitivo en la adquisición del inglés*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

JIMÉNEZ RAYA, M. (1997). «Estrategias de aprendizaje de una segunda lengua: definiciones y tipología», *The Grove: Working Papers on English Studies*, 4, 111-132.

JIMÉNEZ RAYA, M. (2004). «Why action research?», En R. Aargard, M. Jiménez Raya y O. St. John (eds.), *The teacher as learner: Action research for professional development*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen

JIMÉNEZ RAYA, M. (2010). «Language learner autonomy in a Spanish context». En J. Miliander & T. Trebbi (eds.), *Educational policies and language learner autonomy in schools – a new direction in language education*. Dublin: Authentik, 67-80.

JIMÉNEZ RAYA, M., BARBERO, E., FLORES, P., MARTINEZ, J. A., MORENO, Y M, RUIZ, E. (1990). «Towards learner autonomy», *GRETA. VI Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*, 31-87.

JIMÉNEZ RAYA, M., LAMB, T. Y VIEIRA, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe – Towards a framework for learner and teacher development*. Dublín: Authentik

JIMÉNEZ RAYA, M., Y MARTINEZ LOPEZ J. A. (1990). «Changing attitudes: towards learner-centredness», *GRETA*. VI Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés, 162-193.

KAMALIZAD, J., & SAMUEL, M. (2016). «The role of EFL/ESL settings in using language learning strategies». *The Asian EFL Journal Quarterly* 18(1), 75–108.

KAMINSKA, P. M., (2014). *Learning styles and second language education*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing

KELLERMAN, S. (1992). «I see what you mean: the role of Kinesic behaviour in listening and implications for foreign and second language learning», *Applied Linguistics*, 13 (3), 239-258.

KLUWE, R. H. (1987). «Executive decisions and regulation of problem solving behaviour». En F. E. Weinert y R. H. Kluwe (eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 231-64.

KOURAOGO, P. (1993). «Language learning strategies in input-poor environments», *System*, 21 (2), 165-173.

KRASHEN, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

KRASHEN, S. (1983). *The Natural Approach. Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press and San Francisco: Alemany Press.

LAM, W. (2010). «Implementing communication strategies instruction in the ESL oral classroom: What do low-proficiency learners tell us», *TESL Canada*, 27(2), 11–30.

LARSEN-FREEMAN, D. (1986). «Techniques and principles in language teaching».

LARSEN-FREEMAN, D. (1989). «Pedagogical descriptions of language: Grammar». En R.R. Kaplan (ed.), *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 187-195

LARSEN-FREEMAN, D. y LONG M.H. (1991). *An Introduction to second language acquisition research*. Londres: Longman.

LEE, K., & OXFORD, R. (2008). «Understanding EFL learners' strategy use and strategy awareness», *Asian EFL Journal*, 10 (1), 7-32.

LIGHTBOWN, P. M. (1985). «Great expectations: Second-language acquisition research and classroom teaching». *Applied Linguistics*, 6 (2), 173-189.

MACARO, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*.

Londres: Continuum.

MADRID, D. HOCKLY, N. (2001): *Learning strategies*. Barcelona: Fundación Universitaria Iberoamericana.

MAGOGWE, J. M., & OLIVER, R. (2007). «The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana», *System*, 35, 338-352

MAREFAT, F. & BARBARI, F. (2009). «The Relationship between out-of-class language learning strategy use and reading comprehension ability», *Porta Linguarum*, 12, 91-106.

MARTÍN MORILLA, J.M. (1991) «Some aspects of the relationships between linguistic theory and second language acquisition», *Actas de las II Jornadas de Lengua y Literatura Inglesa y Norteamericana*. Logroño: Pedro Santana Martínez (ed. lit.).

MARTÍNEZ GARCÍA, A. (1993) *Análisis de las necesidades y carencias de un curso terminal de Bachillerato*. Tesis Doctoral.Universidad de Granada.

MAYER, R. E. (1987). «Development of learning strategies», *Educational psychology: a cognitive approach*. Boston: Little, Brown and Company, 62-81.

MAYOR, J., SUENGAS, A., GONZALEZ, J. (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.

MCCORMICK, C., MILLER, G. y PRESSLEY, M., (ed.) (1989). *Cognitive strategy research*. Nueva York: Springer-Verlag.

MCLAUGHLIN, B. (1987). *Theories of second language learning*. Londres: Edward Arnold.

MCLAUGHLIN, B. (1990a). «Restructuring». *Applied Linguistics*, 11 (2), 113-128.

MCLAUGHLIN, B. (1990b). «Conscious" versus "Unconscious" learning», *TESOL Quarterly*, 24 (4), 617-634.

MESKILL, C. (1991). «Language learning strategies advice: a study on the effects of on-line messaging», *System*, 19 (3), 277-287.

MONEREO, C. (1990). «Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar», *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.

MONEREO, C. CASTELLÓ, CLARIANA, M. PALMA, M., PEREZ M.L. y OTROS (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Ed. Grao.

MORALES, M. Y SMITH, D. (2008). «Spanish learning strategies of some good language learners». *Porta Linguarum*, 9, 167-177.

MUNBY, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge University Press.

MUÑOZ, M. (2016). Las TIC en educación: «Kahoot!» como propuesta de gamificación e innovación educativa para Educación Secundaria en Educación Física. Toledo.

NAMBIAR, R. (2009). «Learning strategy research. Where are we now?». *The Reading Matrix*, 9 (2), 132- 149.

NISBET, J. SHUCKSMITH J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana. Nº 1, diciembre 2013.

NOVAK, D. J. y GOWIN, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

NOVAK, J. D. (1988). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Universidad

NUNAN, D. (1987). *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.

NUNAN, D. (1989), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University

NUNAN, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University

NUNAN, D. (1991) «Communicative tasks and the language curriculum», *Tesol Quarterly*, 25 (2), Summer.

NUNAN, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

NYIKOS, M.& OXFORD, R. (1993). «A factor analytic study of language learning strategy use: Interpretation from information- processing theory and social psychology», *Modern language Journal*, 77, 11-22.

O'MALLEY, J. M. (1987). «The effects of training in the use of learning strategies on acquiring English as a second language». En A. Wenden y J. Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall International, 133-144.

OMALLEY, M. & CHAMOT, A.U. (1985). *Learning strategies in second language acquisition*, Nueva York, Cambridge.

O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U., STEWNER-MANZANARES, G., KÜPPER, L., y RUSSO, R. P. (1985a). «Learning strategies used by beginning and intermediate ESL Students», *Language Learning*, 35, 21-46.

O'MALLEY, J. M., & CHAMOT, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

OXFORD R. (1989). «Use of language learning strategies: a synthesis of studies with Implications for strategy training», *System*, 17 (2), 235-247.

OXFORD, R. & CROOKAL D. (1989). «Research on language learning strategies: methods, findings, and instructional issues», *The Modern Language Journal*, 73 (4), 404-419.

OXFORD, R. (1990), *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.

OXFORD, R & COHEN, A.D (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Londres: Longman.

OXFORD, R. & NYIKOS, M. (1989). «Variables affecting choice of language learning strategies by university students», *The Modern Language Journal*, 73 (3), 291-300.

OXFORD, R., (1989). «Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy learning», *System*, 17 (2), 235-247.

OXFORD, R., CROOKAL, D., COHEN, A., LAVINE R., NYIKOS M., y SUTTER, W. (1990). «Strategy training for language learners: six situational case studies and a training model», *Foreign Language Annals*, 22 (3), 197-216.

OXFORD, R. (1990a). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Nueva York: Newbury House.

OXFORD, R. (1990b). «Missing link: evidence from research on language learning styles and strategies». En J. Alatis (ed.) Georgetown University. *Round Table on Languages and Linguistics* 1990. Washington DC: Georgetown University Press, 438-458.

OXFORD, R. (1992/93). «Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL Suggestions», *TESOL Journal*, 2 (2), 18-22.

OXFORD, R. & COHEN A. D. (1992). «Language learning strategies: crucial issues of concept and classification», *Applied Language Learning*, 3 (1, 2), 1-35.

OXFORD, R. L. & BURRY-STOCK, J. A. (1995). «Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL)», *System*, 23 (1), 1-23.

OXFORD, R. L. & EHRMAN, M. E. (1995). «Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States», *System*, 23(3), 359-386.

OXFORD, R. (1996). *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspective*. Honolulu: University of Hawai'i Press.

OXFORD, R., CHO, Y., LEUNG, S., Y KIM, J.H. (2004). «Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study», *International Review of Applied Linguistics*, 42, 1-47

OXFORD, R. & CHAMOT, A.U (2005). «Language learning strategy instruction: Current issues and research», *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130. Cambridge University Press.

OXFORD, R. & SCHRAMM, K. (2007). «Bringing the gap between psychological and sociocultural perspective on L2 learner strategies». En A. D. Cohen y E. Macaro, *Language Learner Strategies*, Oxford: Oxford University Press, 47-68.

OXFORD, R. (2011). *Teaching & researching: language learning strategies*. Londres: Routledge.

PARIS, S. G. (1988). «Models and metaphors of learning strategies». En C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (eds.), *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction and evaluation*, San Diego, C.A.: Academic Press, 299-321.

PEARSON, E. (1988). «Learner strategies and learner interviews», *ELT Journal*, 42 (2), 173-178.

PEGALAJAR PALOMINO, M. C. (2009). «Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje de alumnos con discapacidad intelectual», *Portularia, Revista de Trabajo Social* 9 (extra), 47-51.

PEGALAJAR PALOMINO, M. C. (2011). «Nuevas tecnologías e interculturalidad: uso de la webquest como herramienta didáctica». En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*, Granada: Instituto de Migraciones, 749-751.

PLONSKI, L. (2011). «The effectiveness of second language strategy instruction: A meta-analysis», *Language Learning*, 61(4), 993-1038.

POGGIOLI, L. (1989). «Estrategias cognoscitivas: Una revisión teórica y empírica». En A. Puente, L. Poggioli y A. Navarro, *Psicología cognoscitiva*, Caracas: McGraw-Hill.

PORTE, G. (1988). «Poor language learners and their strategies for dealing with new vocabulary». *ELT Journal*, 42(3), 167-172.

POULISSE, N., BONGAERTS, y KELLERMAN, E. (1987). «The use of retrospective verbal reports in the analysis of compensatory strategies». En C. Faerch y G. Kasper (eds.), *Introspection in second language research*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 213-229.

POZO, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

PRAWAT, R. S. (1989). «Promoting access to knowledge, strategy, and disposition in students: a research synthesis», *Review of educational research*, 59 (1), 1-41.

PRESSLEY M. y LEVIN J.R. (1983). *Cognitive strategy research. Educational applications*. Springer-Verlag, Nueva York.

PRIETO (2018). «Aplicaciones móviles como herramientas para aprender vocabulario: análisis de las apps más utilizadas», *redELE* 30, UNED.

PROKOP, M. (1989). *Learning strategies for second language users*. Lewinston: The Edwin Mellen Press.

PUENTE, A. (1994), *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: CEPE.

RAMÍREZ A. G. (1986). «Language learning strategies Used by adolescents studying French in New York schools», *Foreign Language Annals*, 19 (2), 131-141.

REES-MILLER, J. (1993). «A Critical appraisal of learner training: theoretical bases and teaching implications» *TESOL Quarterly*, 27(4), 679-689.

REID J. M. (1987). «The learning style preferences of ESL students», *TESOL Quarterly*, 21 (1), 87-111.

REISS M. A. (1985). «The good language learner: another look», *The Canadian Modern Review*, 41(3), 511-523.

RIBÉ, R. & VIDAL, N. (1993). *Project Work*. Oxford: Heinemann Publishers Ltd.

ROST, M. & ROSS, S. (1991). «Learner use of strategies in interaction: typology and teachability», *Language Learning*, 41(2), 235-273.

RUBIN J. (1981). «Study of cognitive processes in second language learning», *Applied Linguistics*, 11(2), 117-131.

RUBIN, J. (1975). «What the good learner 'can teach us», *TESOL Quarterly* 9 (1), 41-45

RUBIN, J. (1987). «Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology». En A. Wenden y J. Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall International, 15-30.

SAMPEDRO, R. & MARÍN, D. (2017). ¡El Kahoot! bajo el prisma de la inclusión. Percepciones del alumnado de Grado de Primaria. En Ruiz- Palmero, J., Sánchez-Rodríguez, J. y Sánchez-Rivas, E. (Edit.). *Innovación docente y uso de las TIC en educación*. Málaga: UMA Editorial.

SCOVEL, T. (1978). "The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research". *Language Learning*, 28, 129-142.

SCHMECK, R. (1988). «Individual differences and learning strategies» En C. E. Weinstein, E.T. Goetz y P. A. Alexander (eds.) (1978), *Learning and study strategies*. Nueva York: Academic Press.

- SCHMECK, R. (ed.) (1988). *Learning strategies and learning styles*. Nueva York: Plenum Press.
- SCHNEIDER, W. & WEINERT, F. E. (eds.) (1990). *Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance*. Nueva York: Springer-Verlag.
- SCHNELLE, H. (1981). «Introspection and the description of language use». En F. COULMAS (ed.). *A festschrift for native speaker*. Nueva York: Mouton, 105-126.
- SCHUELL, T. J. (1986a). «Cognitive conceptions of learning», *Review of educational research*, 56 (4), 411-436.
- SCHUELL, T. J. (1990). «Phases of meaningful learning". *Review of educational research*, 60 (4), 531-547.
- SCHUELL, T.J. (1986b). «Individual differences: changing concepts in research and practice». *American Journal of Education*, 9, 356-377.
- SCHUMANN, J. H. (1975). «Affective factors and the problem of age in second language acquisition». *Language Learning*, 25, 209-235.
- SELIGER, H.W. & SHOHAMY, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- SHEERIN, S. (1990). *Self-Access*. Oxford: Oxford University Press.
- SICILIA URBAN, M. Á. y GARCÍA BARRIOCANAL, E. (2009). *Aprendizaje y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Ediciones Centro de Estudios Financieros.
- SIN-YI, C. (2015). «Communication strategies as forms of mediation: Toward a sociocultural approach to language learning». *Cambridge Open-Review Educational Research e-Journal*, 1(2), 1-16.
- SINCLAIR, B. y G. ELLIS (1992). «Survey: learner training in EFL Course Books». *ELT Journal*, 46 (2), 209-225.
- SKEHAN, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. Londres: Edward Arnold.
- SLAVIN, R. E. (1991). *Educational psychology: theory into practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- STATMAN, S. (1987). «Obstacles to access: an investigation into the perceptual strategies of the non-native learner of English», *System*, 15 (3), 289-301.
- STERN, H. H. (1975). «What can we learn from the good language learner?». *The Canadian Modern Review*, 31 (4), 304-318.
- STERN, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University

Press.

STERN, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford University Press.

SWAIN, M. (1980). «Immersion education: applicability for non vernacular speakers». Ponencia presentada en *Symposium on standard language/vernacular relations and bilingual education*. Racine, Wisconsin.

TARONE, E. (1980). «Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage», *Language Learning*, 30 (2), 417-431.

TARONE, E. (1983a). «On the variability of interlanguage systems», *Applied Linguistics*, 4 (2), 143-163.

TRABASSO, T., & MAGLIANO, J. (1996). «Conscious understanding during text comprehension», *Discourse Processes*, 21, 255-288.

TRAGANT MESTRES, E. (1992). *Learning strategies and metacognitive knowledge in second/foreign language learning: an overview*. Universidad de Barcelona.

VALVERDE ZAMBRANA, J.M. (1995). «Cultural factors and translation». En *La Palabra vertida*. Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores, Vega y Martín-Gaitero (eds). Universidad Complutense de Madrid.

VALVERDE ZAMBRANA, J.M. (1996). «Some issues regarding verbal report in Second Language Acquisition and Translation». En *Estudios sobre Traducción e Interpretación*. Universidad de Málaga

VALVERDE ZAMBRANA, J.M. (1997). «Aspectos cognitivos en el aprendizaje de la segunda lengua y en la traducción». En *Enseñanza de Lengua Extranjeras*, Universidad de Granada, 379-388.

VALVERDE ZAMBRANA, J.M. (1997). «Factores determinantes en el uso de estrategias de aprendizaje en la adquisición de una segunda lengua». En *Enseñanza de Lengua Extranjeras*, Universidad de Granada, 389-400.

VALVERDE ZAMBRANA, J.M. y CÓMITRE NARVÁEZ, I. (1996). «Desarrollo de la competencia oral en la L2 a través de actividades dramáticas». En *Propuestas metodológicas para la enseñanza de lenguas extranjeras*, Universidad de Granada, 181-192.

VALVERDE ZAMBRANA, J.M. y CÓMITRE NARVÁEZ, I. (1996). «Drama y factor afectivo en la segunda lengua». En *Propuestas metodológicas para la enseñanza de lenguas extranjeras*, Universidad de Granada, 181-192.

VAZQUEZ, G. (2012). «El desarrollo del componente estratégico dentro del marco actual de la didáctica de ELE: estado de la cuestión y pespectivas», *International Journal of Foreign Languages*, 1, 181-212.

WEINERT, F. E. & KLUWE, R. H. (1987). *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

WEINERT, F. E. & PERLMUTTER, M. (eds.) (1988). *Memory development: universal changes and individual differences*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Earlbaum Associates.

WEINSTEIN, C. E. (1978). «Elaboration skills as a learning strategy» En O'Neil, H.F. (ed.), *Learning strategies*. Nueva York: Academic Press, 31-55.

WEINSTEIN, C. E. & MAYER R. E. (1986). «The Teaching of learning strategies» En M. C. Wittrock ed.), *Handbook of research on teaching*. (3ª ed.) Nueva York: Macmillan, 315-327.

WEINSTEIN, E. T. GOETZ, & ALEXANDER, P.A. (eds). *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction and evaluation*. San Diego: Academic Press.

WENDEN, A. (1991). «Metacognition: an expanded view on cognitive abilities of L2 Learners», *Language Learning*, 37 (4), 573-595.

WENDEN, A. (1983). «The process of intervention», *Language Learning*, 33, 103-121.

WENDEN, A. (1985). «Learner strategies», *TESOL NEWSLETTER*, XIX (5): 3-7.

WENDEN, A. (1986a). «Incorporating learner training in the classroom», *System*, 14 (3), 315-325.

WENDEN, A. (1986b). «What do second-language learners know about their language learning», *Applied Linguistics*, 7 (2), 186-205.

WENDEN, A. (1986c). «Helping language learners think about learning», *ELT Journal*, 40 (1), 3-12.

WENDEN, A. (1987). «How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners». En A. Wenden y J. Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall International, 103-118.

WENDEN, A. (1986). «What do second language learners know about their language learning? A second look at retrospective account's», *Applied Linguistics* 7 (2), 186-201.

WENDEN, A. & RUBIN, J. (ed.) (1987). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall International.

WHITE, R. V. (1988). *The ELT curriculum: design, innovation and management*. Oxford: Basil Blackwell.

WIDDOWSON, H. G. (1987). «The roles of teacher and learner», *ELT Journal*, 41(2), 83-88.

WITTROCK, M. C. (1989/1990). *La investigación de la enseñanza* I, II, III. Paidós

Educador.

WITTROCK, M. C. (1986). «Students' thought processes». En M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*. (3ª ed.) Nueva York: Macmillan, 297-314.

WU, YA- LING. (2008). «Language learning strategies used by students at different proficiency levels», *Asian EFL Journal*, 10 (4), 75-95.

YAGÜE, A. (2004). *El cederrón en la enseñanza del ELE: entre la realidad y el deseo*, RedEle 0.

ZANÓN, J. (1990). «Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras», *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 19-28.

ZARO VERA, J.J. y TRUMAN, M. (1998). *Manual de traducción. A manual of translation. Textos españoles e ingleses traducidos y comentados*, Madrid: SGEL.

WU, Y. L. (2008). «Language learning strategies used by students at different proficiency levels», *Asian EFL Journal*, 4. (10): 75-95.

WEBGRAFÍA

BREEN, M. (1987). «Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas».

[Disponible en:

http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=680]

(Última comprobación, febrero de 2016).

CASTILLERO, O. (2019) «La taxonomía de Bloom: una herramienta para educar Este es un recurso creado para ordenar objetivos en propuestas educativas».

[Disponible en: <https://psicologiaymente.com/desarrollo/taxonomia-de-bloom>

(Última comprobación diciembre de 2020).

CHURCHES, A (2008) Taxonomía de Bloom para la era digital.

[Disponible en: <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>

(Última comprobación diciembre de 2020).

COHEN, A. D., & ISHIHARA, N. (2005). «A Web-based approach to strategic learning of speech acts», *Center for Advanced Research on Language Acquisition Report*.

[Disponible en: <http://www.carla.umn.edu/speechacts/research.html>.]

(Última comprobación, noviembre 2020)

DODGE, B (2002): “Cinco Reglas para Escribir una fabulosa WebQuest”, en *Eduteka*,

[Disponible en: <http://www.eduteka.org/Profesor10.php>]

(Última comprobación, febrero de 2016).

DORADO PEREA, C. “*Aprender a Aprender. Estrategias y Técnicas*”.

[Disponible en: <http://www.xtec.es/~cdorado/cdora1/esp>.]

(Última comprobación, octubre de 2018)

DOWNES, S. “E-Learning 2.0”

[Disponible en: <http://www.downes.ca/post/31741>]

(última comprobación, enero de 2018).

FRANCO, P. (2004). «El uso de las estrategias de aprendizaje del inglés como Lengua no materna: Aplicación de cuestionario como fase previa a la enseñanza de estrategias en el aula» . *Porta Linguarum* 2, 57-67.

[Disponible en:

http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero2/3%20Estrategias%20de%20aprendizaje%20en%20ingles%20LE-P%20Franco.pdf]

Última comprobación, diciembre de 2020).

GARCÍA HERRERO, M. (2012). «Combinaciones de estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera» *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación* Vol. 20:1

[Disponible en: <http://ruc.udc.es/handle/2183/12113>]

(Última comprobación diciembre 2020).

R. J. BLAKE. (2013), *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning* [on-line] Georgetown: University Press.

[Disponible en: <http://press.georgetown.edu/book/languages/brave-new-digital-classroom>]

(Última comprobación noviembre 2019).

GONZÁLEZ, D. (2009) «Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción oral en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana»

[Disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis471.pdf>

(Última comprobación febrero 2019).

HERNÁNDEZ, A. y CARDONA, A. (2008). «Estilos y Estrategias de Aprendizaje en el rendimiento académico de los alumnos del área de Inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de La Salle»

[Disponible en:

<http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1669/T85.08%20H431e.pdf?sequence=1>]

(Última comprobación, diciembre 2020).

HERRERA, F. y CONEJO, E. (2009). «Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera», *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 9.

[Disponible en: http://marcoele.com/descargas/9/herrera_conejo.tareas2.0.pdf]

(Última comprobación, diciembre de 2020).

INTEF (2017) «Marco Común de Competencia Digital Docente».

Disponible en:

<http://educalab.es/documents/10180/12809/marco+competencia+digital+docente+2017/afb07987-1ad6-4b2d-bdc8-58e9faeccea>

(Última comprobación, diciembre 2020)

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN © 2002 Instituto Cervantes para la traducción en español.

[Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/]

(Última comprobación, febrero de 2016).

MARTÍN MORILLAS, J.M. (1991). «Some aspects of the relationship between linguistic theory and second language acquisition», *Actas de las II Jornadas de Lengua y Literatura Inglesa y Norteamericana*, Logroño, Santana Martínez, P. (ed.), 149-156.

[Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=555069>]

(Última comprobación, enero 2016).

MARTINEZ, G. (2017). «Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso de Kahoot». Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6228338>

(Última comprobación, diciembre de 2020).

MEJIA, J. (2017). «Aplicación del conectivismo audiovisual y su impacto en la autogestión del aprendizaje significativo en estudiantes de la facultad de comunicaciones».

Disponible en: https://docplayer.es/92005612-Aplicacion-del-conectivismo-audiovisual-y-su-impacto-en-la-autogestion-del-aprendizaje-significativo-en-estudiantes-de-la-facultad-de-comunicaciones.html#show_full_text

(Última comprobación, diciembre de 2020).

SÁNCHEZ BENÍTEZ, G. (2010). «Las estrategias de aprendizaje a través del elemento lúdico». *Marco ELE* [Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf>]
(Última comprobación, febrero de 2016).

MORENO, M. (2020) «Las redes sociales más usadas en el mundo. Octubre 2020». Disponible en:
<https://www.trecebits.com/2020/10/22/las-redes-sociales-mas-usadas-en-el-mundo-octubre-2020/>
(Última comprobación, diciembre de 2020).

VALVERDE ZAMBRANA, J.M. y CÓMITRE NARVÁEZ, I. (2013). «Intercultural pragmatics in foreign language learning», *International Humanities Studies*, 1. [Disponible en: <http://www.ihs-humanities.com/archive/2013/vol-1-no-1-december-2013>]
(Última comprobación, enero de 2016).

VALVERDE ZAMBRANA, J.M. y CÓMITRE NARVÁEZ, I. (2014). «How to translate culture-bound references: a case study of Turespaña's tourist promotion campaign», *Jostrans*, 21. [Disponible en: http://www.jostrans.org/issue21/art_comitre.php]
(Última comprobación, enero de 2020).

WINTER, G. (2000). «A Comparative Discussion of the Notion of 'Validity' in Qualitative and Quantitative Research», *The Qualitative Report*, 4 (3), 1-14. [Disponible en: <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol4/iss3/4>]
(Última comprobación, febrero de 2017).

Yue XD, Jiang F, Arjan HN, Jia H, Su-Xia L (2017) How gender matters for happiness: A serial study in of college students in China. *Int J Psychol Behav Anal* 3: 122. doi: <https://doi.org/10.15344/2455-3867/2017/122> . (Última comprobación, abril de 2020).

ANEXOS

ANEXO 1

PRUEBAS DE ACCESO A LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS OFICIALES DE GRADO

MATERIA: INGLÉS

INSTRUCCIONES GENERALES Y VALORACIÓN

Después de leer atentamente los textos y las cuestiones siguientes, el alumno deberá escoger una de las dos opciones propuestas y responder en INGLÉS a las cuestiones de la opción elegida.

CALIFICACIÓN: Las cuestiones 1ª, 2ª y 4ª se valorarán sobre 2 puntos cada una, la pregunta 3ª sobre 1 punto y la pregunta 5ª sobre 3 puntos.

TIEMPO: 90 minutos.

Cell Phone Jammers

It might look like a walkie talkie, but that little box is more powerful than you think. When a cell phone jammer is turned on, it can block any cell phone service in the area. Using one is not only a federal crime but it could result in a \$16,000 fine and jail time.

But that did not stop Eric, a man from Philadelphia, who was fed up with the chatty cell phone talkers on the 44 bus. According to a TV channel, Eric would fire up that jammer when he did not want to hear the conversations. "A lot of people are extremely loud, no sense of privacy or anything. When it becomes a bother, that's when I screw on the antenna and flip the switch", Eric told the reporters.

Eric claimed that he did not know it was illegal to block a cell phone signal, and thought it was a "gray area". He said he was under the impression that it was only illegal when blocking television or radio signals. "I guess I'm taking the law into my own hands and, quite frankly, I'm proud of it", he added.

This type of jammers is illegal because they could prevent cell phone communication in emergencies and because they can block other important signals such as police radio. But the bigger issue is that Eric is not alone in this jamming practice. Jammers are easy to buy at sites on the Internet. Police reported that other people in the New Jersey and New York area are using them as well. Maybe Eric's story will remind them all of just how illegal using that powerful device is.

QUESTIONS

1.- Are the following statements TRUE or FALSE? Copy the evidence from the text. No marks are given for only TRUE or FALSE.

- a) Eric is not sorry for his action.
- b) The use of cell phone Jammers has been restricted to the Philadelphia area.

(Puntuación máxima: **2 puntos**)

2.- In your own words and based on the ideas in the text, answer the following questions. Do not copy from the text.

- a) According to the text, what is a jammer used for?
- b) Why is using a jammer considered a crime?

(Puntuación máxima: **2 puntos**)

3.- Find the words in the text that mean:

- a) penalty (paragraph 1)
- b) tired of (paragraph 2)
- c) nuisance (paragraph 2)
- d) like (paragraph 4)

(Puntuación máxima: **1 punto**)

4.- Complete the following sentences. Use the appropriate form of the word in brackets when given.

- a) _____ (use) a blocking device can _____ (consider) a crime.
- b) _____ would you do if you _____ (bother) by other people's conversation?
- c) It is probably _____ (good) to put _____ with the annoying chatter than calling the police.

d) Complete the following sentence to report what was said.

"I have used cell phones ever since I started going to school", Kate said.

Kate said that she _____.

(Puntuación máxima: **2 puntos**)

5.- Write about 100 to 150 words on the following topic.

Describe a situation in which a cell phone could be really useful.

(Puntuación máxima: **3 puntos**)

CRITERIOS ESPECÍFICOS DE CORRECCIÓN

TIEMPO: 1 hora y 30 minutos

La prueba consistirá en el “análisis” de un texto de un idioma extranjero (el inglés en este caso), del lenguaje común, no especializado. El alumno dispone de dos opciones para contestar (A y B). Debe escoger sólo una de ellas. A partir del texto propuesto, el estudiante realizará un comentario personal y responderá a cuestiones relacionadas con el texto, que serán planteadas y respondidas por escrito en el mismo idioma, sin ayuda de diccionario ni de ningún otro manual didáctico. El texto contendrá alrededor de 250 palabras y su comprensión no exigirá conocimientos especializados ajenos a la materia de la prueba. La dificultad del texto estará controlada, a fin de permitir al alumno que realice la misma en el tiempo previsto.

La puntuación total del examen será de 10 puntos. Al comienzo de la prueba se incluirán unas instrucciones generales para la realización de la misma en lengua castellana. El resto de la prueba estará totalmente redactada en inglés, y el alumno usará exclusivamente la lengua inglesa en sus respuestas.

Valoración y objetivos de cada una de las preguntas:

Pregunta 1: Hasta 2 puntos. Se trata de medir exclusivamente la comprensión lectora. El alumno deberá decidir si dos frases que se le presentan son verdaderas o falsas, copiando a continuación únicamente el fragmento del texto que justifica su elección. Se otorgará 1 punto por cada apartado. Se calificará con 0 puntos la opción elegida que no vaya justificada.

Pregunta 2: Hasta 2 puntos. Se pretende comprobar dos destrezas: la comprensión lectora y la expresión escrita, mediante la formulación de dos preguntas abiertas que el alumno deberá contestar basándose en la información del texto, pero utilizando sus propias palabras en la respuesta. Cada una de las preguntas valdrá 1 punto, asignándose 0,5 puntos a la comprensión de la pregunta y del texto, y 0,5 a la corrección gramatical de la respuesta.

Pregunta 3: Hasta 1 punto. Esta pregunta trata de medir el dominio del vocabulario en el aspecto de la comprensión. El alumno demostrará esta capacidad localizando en el párrafo/s que se le indica un sinónimo adecuado al contexto, de cuatro palabras o definiciones. Se adjudicará 0,25 por cada apartado.

Pregunta 4: Hasta 2 puntos. Con esta pregunta se pretende comprobar los conocimientos gramaticales del alumno, en sus aspectos morfológicos y/o sintácticos. Se presentarán oraciones con huecos que el alumno deberá completar/rellenar. También podrán presentarse oraciones para ser transformadas, u otro tipo de ítem. Se adjudicará 0,25 a cada “hueco en blanco”, y en el caso de las transformaciones o ítems de otro tipo se concederá 0,5 con carácter unitario.

Pregunta 5: Hasta 3 puntos. Se trata de una composición, de 100 a 150 palabras, en la que el alumno podrá demostrar su capacidad para expresarse libremente en lengua extranjera. Se propondrá una única opción y se otorgarán 1,5 puntos por el buen dominio de la lengua – léxico, estructura sintáctica, etc. – y 1,5 por la madurez en la expresión de las ideas – organización, coherencia y creatividad.

Fig. 1 Anexos. Cuadro Criterios específicos de corrección PEvAU.

ANEXO 2

Self-Evaluation and Monitoring

This test has been designed to help you evaluate and monitor your own learning.

1) Listening comprehension

- What percentage of a typical conversation with a native speaker do you understand?
a) Less than half b) half of it c) more than half d) all of it
- What percentage of a typical listening comprehension exercise in class do you understand?
a) Less than half b) half of it c) more than half d) all of it
- Has your listening comprehension improved since last semester? A) yes B) no
- Do you understand more now than you did then? A) yes B) no
- Are you generally able to guess the meanings of what you hear? A) yes B) no

Your score: Question 1 a-0, b-1, c-2, d-3; Question 2 a-0, B-1, c-2, d-3; Question 3, 4 and 5 yes-1, no-0

Interpret your score: 8-10 points: "Doing just fine where I should be"

5-7 "Not too bad, nothing to worry about"

4 or less "Serious problems"

Your score in **listening** _____

2) Reading

- How much do you understand of a typical reading passage in a magazine or newspaper in the language?
a) less than half b) half of it c) more than half d) all of it _____
- How much do you understand of a typical classroom reading passage?
a) Less than half b) half of it c) more than half d) all of it _____
- Has your reading comprehension improved since last level? a) yes b) no _____
- Are you generally able to guess the meanings of what you need? a) yes b) no _____

Your score: Question 1 a-0, b-1, c-2, d-3; Question 3 and 4 yes-2, no-0

Interpret your score: 8-10 points: "I know I am making my goals happen"

5-7 "I need to take some actions"

4 or less "read, read and read"

Your score in **reading** _____

3) Speaking

- When you speak to native speakers of the new language, do they seem to understand you most of the time, without being asked to repeat? A) yes
B) no
- In class, do your classmates generally understand what you say in the new language? A) yes
B) no
- Has your speaking improved since last month in terms of quality and quantity? A) yes
B) no
- Do you find ways to express yourself orally even if you don't know all the words? A) yes
B) no

Your score: Question 1 yes-2, no-0; Question 2 yes-3, no-0; Question 4 yes-3, no-0

Interpret your score: 8-10 points: "I know where I am headed"

5-7 "I know I can, I just need to do it"

4 or less "Writing is the key! Do it" Your score in **writing**: _____

4) Writing

- When you write in the new language outside of class, do people generally understand your meaning?
- When you write in the new language in class, do people generally understand your meaning?
- Has your writing improved since last month in terms of quality and quantity?

4. Do you find ways to express yourself in writing even if you don't know all the words?

Your score: *Question 1* yes-2, no-0; *Question 3* yes-2, no, *Question 4* yes-3, no-0

Interpret your score: 8-10 points: "I have become an active member"
 5-7 "I know I can, I just need to do it"
 4 or less "Writing is the key! Do it"

Your score in **writing**: _____

On the basis of these questions, sum up your ratings in listening, reading, speaking and writing.

Overall rating: _____

35-40: Excellent!! You are on your way to success!! Congratulations!!

27-34: Good! You are working to achieve your goals, keep up the hard work!

20-26: Poor! You really need to improve your skills

Less than 20: Don't you think it is time to set your goals and go for them?

Fuente: *Centro Universitario de Lenguas Extranjeras Uniser, C.E.M.A.A.I.*

ANEXO 3

SELF ASSESSMENT	Scale	Comment
1. I have co-operated in group work	0-1-2-3	
2. I can solve my language problems by consulting grammar books and dictionaries.	0-1-2-3	
3. I can communicate in English in ordinary classroom situations.	0-1-2-3	
4. I can ask for an explanation of what I do not understand.	0-1-2-3	
5. I can explain what I have done in simple terms.	0-1-2-3	
6. I can make suggestions to the group.	0-1-2-3	
7. I can give reasons to my decisions.	0-1-2-3	
8. I can write tasks in English correctly.	0-1-2-3	
9. I can use a range of different terms to avoid monotony and make my writing tasks entertaining	0-1-2-3	
10. I can use a wide range of linguistic expressions correctly	0-1-2-3	

Fig. 2 Anexos. Cuadro de auto-evaluación. Adapted from *Project Work, step by step*. Ribé y Vidal (1993)

ANEXO 4

PROJECT WORKS

- | Name: | Surname: | Group |
|-------|--|-------|
| 1. | What did you like most about the development of the project? | |
| 2. | What did not you like about the development of the project? | |
| 3. | Was the project motivating for you? Why? | |
| 4. | What was your experience working in groups? | |
| 5. | Throughout the development of the project were the instructions clear for you? If not, What was unclear for you? | |
| 6. | Were the discussions board a useful means for developing your team project? | |
| 7. | Did the project contribute to your learning process? Yes/No Why? | |
| 8. | Please write your suggestions to improve this activity in future courses. | |

Fig. 3 Anexos. Cuadro de auto-evaluación de *project works*.
Project Work, step by step. Ribé y Vidal (1993)

ANEXO 5

TEACHER'S SELF ASSESSMENT	
1.	Did you put the lesson plan as you intended to?
2.	Did you carry any modifications on the way?
3.	Did anything take much more or less time than you originally thought?
4.	Did you use any material different from the ones provided by the textbook?
5.	Do you remember any particular activities within your lesson plan which were especially successful / which were not very successful?
6.	What tools did you use to test what your students practiced?
7.	Did you use your students' work as an important source of teaching/learning materials?
8.	What were your students reactions to this lesson plan?
9.	What improvements / modifications would you introduce if you were to use the same lesson plan again?
10.	What is your overall impression of this experience?

Fig. 4. Anexos. Cuadro de auto-evaluacion del professor.

Adapted from Doff, A., Teach English, Cambridge University Press, 1992.

ANEXO 6

Version for Speakers of Other Languages Learning English
Version 7.0 (ESL/EFL) © R.L.Oxford, 1990

Background Questionnaire

1. Name		2. Date	
3. Age	4. Sex.	5. Mother tongue	
6. Language you speak at home.			
7. Language you are now learning.			
8. How long have you been learning the language in #7?			
9. How do you rate your proficiency in the language in #7, compared with other students in your class?			
(Circle one of these options):	Excellent	Good	Fair
10. How do you rate your proficiency in the language in #7, compared with native speakers?			
(Circle one of these options):	Excellent	Good	Fair
11. How important is it for you to become proficient in the language in #7?			
(Circle one of these options):	Very important	Important	Not important
12. Why do you want to learn the language in #7?: interested in the language. interested in the culture. have friends who speak the language required to take a language course to graduate. need it for my future career. need it for travel. other (explain)			
13. Do you enjoy language learning? (Circle one of these options):			Yes
			No
14. What other languages have you studied?			

Fig. 5. Anexos. Cuadro del cuestionario de perfil de Oxford (1990).

ANEXO 7

CUESTIONARIO PERSONAL

BACKGROUND QUESTIONNAIRE

*1

How long have you been studying English?

1: Under 8 years 2: 8 -12 years 3:13 -16 years 4: Over 16 years

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*2

How do you rate your overall proficiency in English as compared with the proficiency of other students in your class?

1: Poor 2: Fair 3: Good 4: Excellent

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*3

How do you rate your overall proficiency in English as compared with the proficiency of native speakers of English?

1: Poor 2: Fair 3: Good 4: Excellent

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*4

How do you rate your reading skill of your English proficiency?

1: Poor 2: Fair 3: Good 4: Excellent

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*5

How do you rate your writing skill of your English proficiency?

1: Poor 2: Fair 3: Good 4: Excellent

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*6

How do you rate your speaking skill of your English proficiency?

1: Poor 2: Fair 3: Good 4: Excellent

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*7

How do you rate your listening skill of your English proficiency?

1: Poor 2: Fair 3: Good 4: Excellent

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*8

Choose the most essential or needed skill for you to complete your degree objectives:

1: READING 2: WRITING 3: SPEAKING 4: LISTENING

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*9

Choose the least essential or needed skill for you to complete your degree objectives:

1: READING 2: WRITING 3: SPEAKING 4: LISTENING

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*10

Choose the language skill you like most:

1: READING 2: WRITING 3: SPEAKING 4: LISTENING

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*11

How useful has ICT (Information and Communicative Technologies) been to you?

1: Not at all important 2: Moderately important 3: Very important 4: Extremely important

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fig. 6. Anexos. Gráfico del cuestionario de perfil. Elaboración propia.

ANEXO 8

Strategy Inventory for Languages Learning (SILL). Oxford, R. (1990)
Strategy Inventory for Language Learning (SILL) Questionnaire

Please read each statement and circle the response (1, 2, 3, 4, or 5) that tells HOW TRUE OF YOU THE STATEMENT IS. Answer in terms of how well the statement describes you. Do not answer how you think you should be, or what other people do.

There are no right or wrong answers to these statements.

- 1 = Never or almost never true of me
- 2 = Usually not true of me
- 3 = Somewhat true of me
- 4 = Usually true of me
- 5 = Always or almost always true of me

Part A

1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in English. 1 2 3 4 5
2. I use new English words in a sentence so I can remember them. 1 2 3 4 5
3. I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help me remember the word. 1 2 3 4 5
4. I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used. 1 2 3 4 5
5. I use rhymes to remember new English words. 1 2 3 4 5
6. I use flashcards to remember new English words. 1 2 3 4 5
7. I physically act out new English words. 1 2 3 4 5
8. I review English lessons often. 1 2 3 4 5
9. I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign. 1 2 3 4 5

Part B

10. I say or write new English words several times. 1 2 3 4 5
11. I try to talk like native English speakers. 1 2 3 4 5
12. I practise the sounds of English. 1 2 3 4 5
13. I use the English words I know in different ways. 1 2 3 4 5
14. I start conversations in English. 1 2 3 4 5
15. I watch English language TV shows spoken in English or go to movies spoken in English. 1 2 3 4 5
16. I read for pleasure in English. 1 2 3 4 5
17. I write notes, messages, letters, or reports in English. 1 2 3 4 5
18. I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully. 1 2 3 4 5
19. I look for words in my own language that are similar to new words in English. 1 2 3 4 5
20. I try to find patterns in English. 1 2 3 4 5
21. I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand. 1 2 3 4 5
22. I try not to translate word for word. 1 2 3 4 5
23. I make summaries of information that I hear or read in English. 1 2 3 4 5

Part C

24. To understand unfamiliar English words, I make guesses. 1 2 3 4 5
25. When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures. 1 2 3 4 5
26. I make up new words if I do not know the right ones in English. 1 2 3 4 5
27. I read English without looking up every new word. 1 2 3 4 5
28. I try to guess what the other person will say next in English. 1 2 3 4 5
29. If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing. 1 2 3 4 5

Part D

30. I try to find as many ways as I can to use my English. 1 2 3 4 5
31. I notice my English mistakes and use that information to help me do better. 1 2 3 4 5
32. I pay attention when someone is speaking English. 1 2 3 4 5

- 33. I try to find out how to be a better learner of English. 1 2 3 4 5
- 34. I plan my schedule so I will have enough time to study English. 1 2 3 4 5
- 35. I look for people I can talk to in English. 1 2 3 4 5
- 36. I look for opportunities to read as much as possible in English. 1 2 3 4 5
- 37. I have clear goals for improving my English skills. 1 2 3 4 5
- 38. I think about my progress in learning English. 1 2 3 4 5

Part E

- 39. I try to relax whenever I feel afraid of using English. 1 2 3 4 5
- 40. I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake. 1 2 3 4 5
- 41. I give myself a reward or treat when I do well in English. 1 2 3 4 5
- 42. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English. 1 2 3 4 5
- 43. I write down my feelings in a language learning diary. 1 2 3 4 5
- 44. I talk to someone else about how I feel when I am learning English. 1 2 3 4 5

Part F

- 45. If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again 1 2 3 4 5
- 46. I ask English speakers to correct me when I talk. 1 2 3 4 5
- 47. I practise English with other students. 1 2 3 4 5
- 48. I ask for help from English speakers. 1 2 3 4 5
- 49. I ask questions in English. 1 2 3 4 5
- 50. I try to learn about the culture of English speakers. 1 2 3 4 5

THANK YOU VERY MUCH FOR YOUR PARTICIPATION!

ANEXO 9

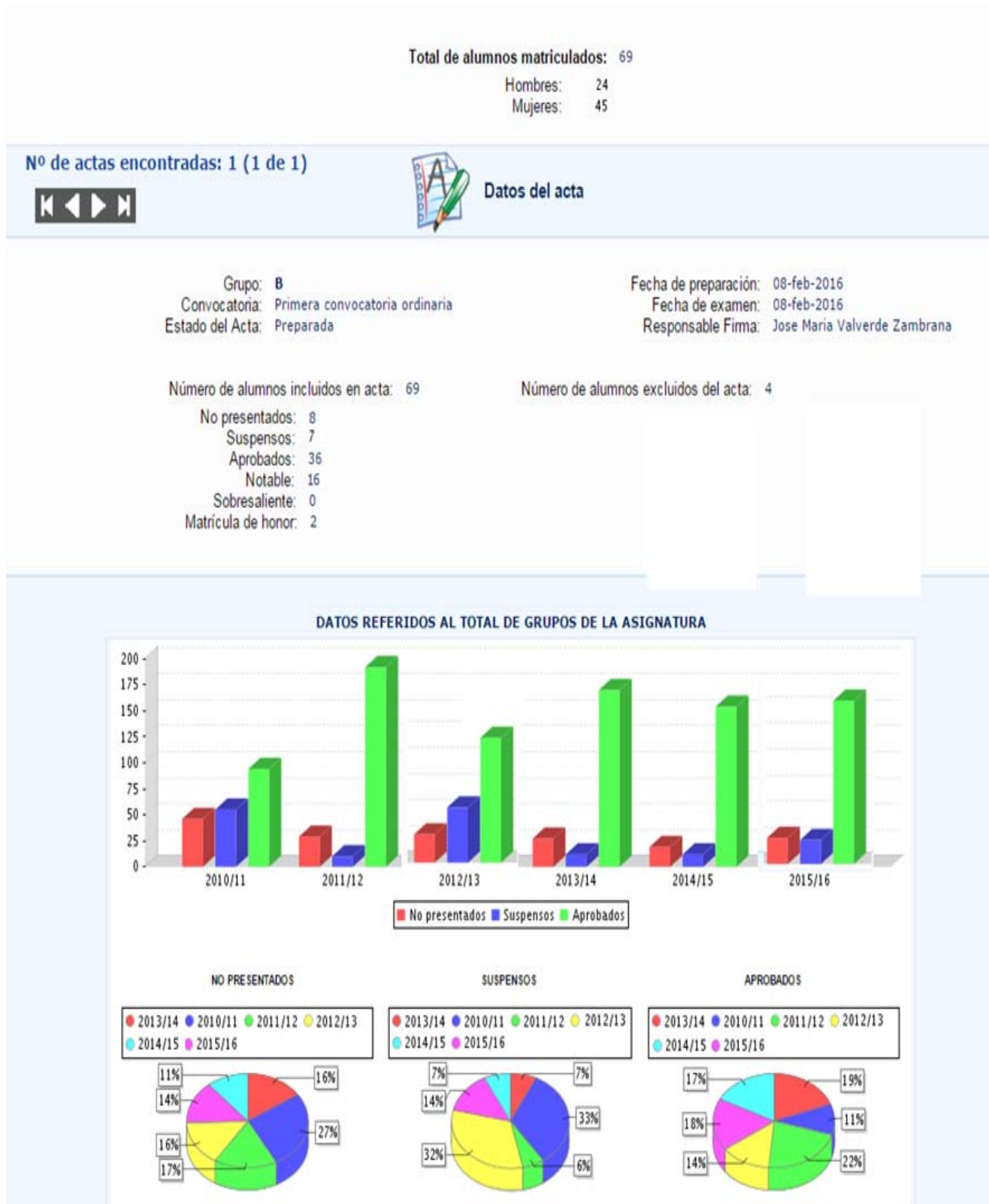
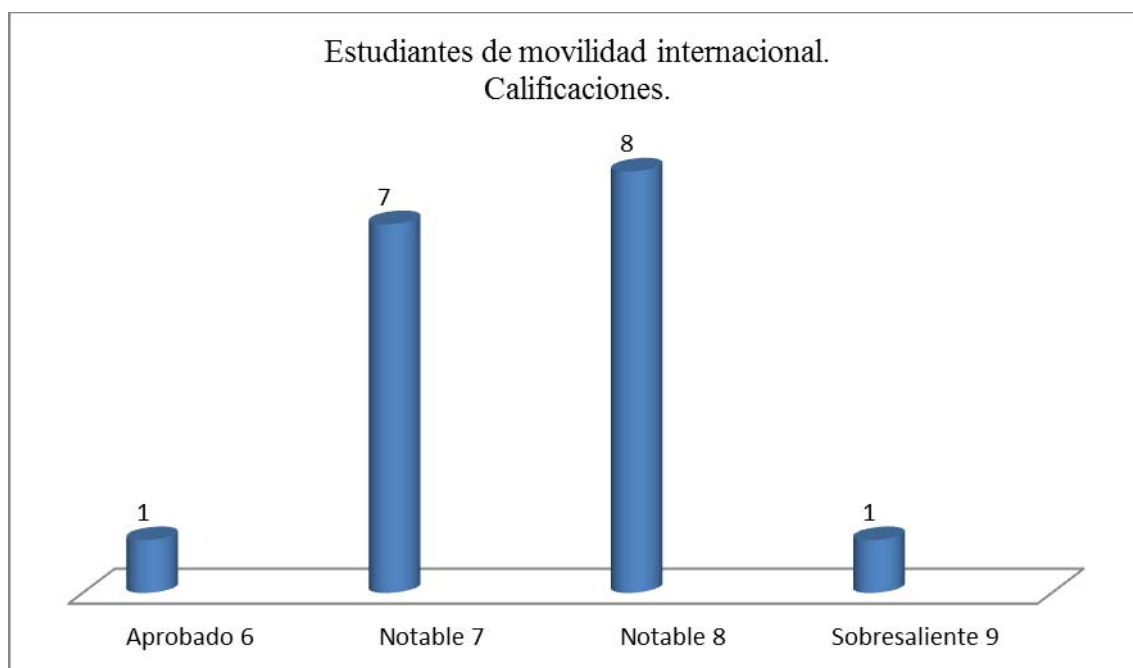


Fig. 7. Anexos. Gráfico estadístico de calificaciones de estudiantes de MO.

ANEXO 10

Evaluación de estudiantes MI. Curso 2015/16

Estudiantes MI	
Calificaciones	Número de estudiantes
Aprobado 6	1
Notable 7	7
Notable 8	8
Sobresaliente 9	1

Fig. 8. Anexos. Cuadro de calificaciones de estudiantes MI. Curso académico 2015/16.**Fig. 9.** Anexos. Gráfico de calificaciones de estudiantes MI. Curso académico 2015/16

ANEXO 11 (EVALUACIÓN)

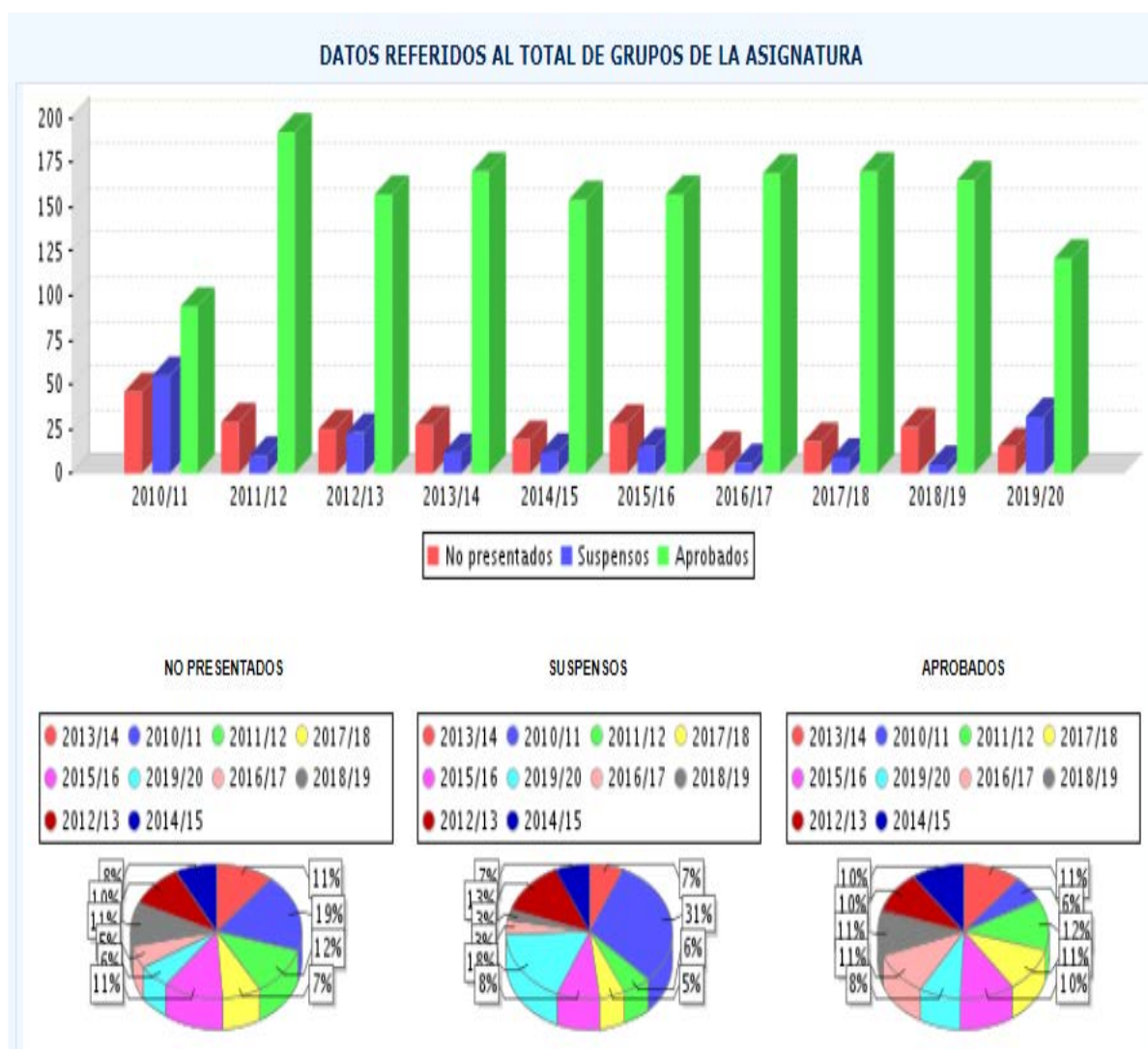


Fig. 10. Anexos. Gráfico evaluación de estudiantes. Cursos académicos 2010/11–2019/20

ANEXO 12

ENTORNO EDUCATIVO DE LA EXPERIENCIA

- 1. EL GRADO DE ESTUDIOS INGLESES EN LA UMA**
- 2. MÓDULO DE LA ASIGNATURA INGLÉS INSTRUMENTAL I**
- 3. LA ASIGNATURA INGLÉS INSTRUMENTAL I**

1 EL GRADO DE ESTUDIOS INGLESES EN LA UMA

Según publicación del Vicerrectorado de Ordenación Académica de la UMA, <https://www.uma.es/ordenac/docs/OfertaPlanesGR/PGREstudiosIngleses.pdf>, el Centro responsable del mismo es la Facultad de Filosofía y Letras.

El tipo de enseñanza es presencial y pertenece a la Rama del Conocimiento de Artes y Humanidades

El número de plazas de nuevo ingreso ofertadas desde el 1º año de implantación, curso académico 2010/11, fue de 195.

El número de créditos ECTS del título es de 240. Los alumnos de nuevo ingreso en la titulación deberán matricular un mínimo de 60 créditos. Los restantes alumnos deberán matricularse de un mínimo de 30 créditos ECTS, salvo que sea menor el número de créditos que al alumno le resten para finalizar sus estudios.

En cuanto a las normas de permanencia, sin perjuicio de la competencia que el art. 46.3 de la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades, otorga al Consejo Social para establecer las normas que regulen el progreso y la permanencia de los estudiantes, de acuerdo con las características de los respectivos estudios, los Estatutos de la Universidad de Málaga, en su art. 124, establecen con carácter general para todas las titulaciones un número máximo de seis convocatorias de examen a las que podrán concurrir los estudiantes para superar cada una de las asignaturas que integran los respectivos planes de estudios. A tales efectos, únicamente serán computadas las convocatorias de examen a las que haya concurrido el estudiante. Los estudiantes que hayan agotado tres, o más, convocatorias tendrán derecho a solicitar la constitución de un tribunal que los examine.

Las lenguas utilizadas a lo largo del proceso formativo son con independencia del Inglés, el Alemán, Castellano, Francés

2.1 Justificación del Título

El Vicerrectorado de Ordenación Académica de la UMA en su publicación online, <https://www.uma.es/ordenac/docs/OfertaPlanesGR/PGREstudiosIngleses.pdf>,

define el Grado de Estudios Ingleses como una disciplina académicamente versátil caracterizada por el estudio crítico y riguroso de la lengua inglesa y los contextos y tradiciones culturales y literarios con los que se asocia. Se ocupa de la producción, recepción e interpretación de textos literarios y no literarios, y de la naturaleza, historia y potencial de la lengua inglesa. El estudio del inglés debe servir como instrumento privilegiado para desarrollar la flexibilidad y la complejidad conceptual para el análisis de formaciones culturales de alcance local y global, permitiendo entrar en diálogo con valores y culturas diversas tanto actuales como del pasado.

La creciente globalización demanda profesionales con un alto nivel de competencia en inglés, que posean, además, conocimientos medios de otras lenguas del ámbito europeo. Esta demanda en nuestra comunidad se produce mayoritariamente en el campo de la docencia, aunque la demanda de otras áreas del mercado laboral va en aumento, especialmente en el tejido productivo y en el sector turístico y de servicios de nuestra comunidad. Los argumentos que avalan la propuesta de un grado en Estudios Ingleses están orientados a satisfacer las demandas de formación presentes y futuras y se pueden resumir en las siguientes:

1. Existencia de una alta demanda de los actuales licenciados en Filología Inglesa, futuros graduados en Estudios Ingleses.

A nivel europeo la demanda de graduados en lenguas modernas es la mayor de toda la rama de Humanidades (Benchmark for Languages and related studies disponible en

<http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/honours/languages.pdf>

En el caso de la Universidad de Málaga, la licenciatura de Filología Inglesa es, junto con los estudios de Traducción e Interpretación, la más demandada de la rama de Artes y Humanidades.

2. Los estudios universitarios de Lenguas y Estudios relacionados tienen que ver con la adquisición y desarrollo de la competencia en una o más lenguas

extranjeras y con el análisis y comprensión de otra cultura, o culturas, en el sentido más amplio posible, por medio de la(s) lengua(s) de destino en cuestión. Un elemento central es el énfasis en la adquisición de competencia en la lengua extranjera. Esto requiere una amplia variedad de conocimiento, comprensión y destrezas de naturaleza específica de la materia, así como genérica (Benchmark for Languages and related studies).

3. Ciertas características hacen de la adquisición de una lengua algo singularmente desafiante. Implica adquirir nuevos conocimientos de tipo muy detallado. Para alcanzar un grado apropiado de fluidez en una lengua extranjera, el estudiante debe dedicar una gran cantidad de tiempo a la búsqueda de exposición activa a la lengua y a practicarla a diario. El conocimiento de la(s) cultura(s) relevante(s) se integra en ese proceso a través de los materiales de enseñanza, cursos especializados apropiados y estudio y aprendizajes independientes (Benchmark for Languages and related studies).

El nivel medio de competencia comunicativa para los egresados en Estudios ingleses en las universidades europeas es C1 según el Marco Común Europeo de Referencia. Ante esto, si tenemos en cuenta la realidad de los alumnos al acabar el bachillerato nos encontramos con serias carencias lingüísticas a las cuales los planes de estudio de las universidades andaluzas deben prestar atención.

4. La complejidad de los estudios y las diversas dimensiones o vertientes que los conforman:

- El conocimiento/dominio del inglés como instrumento de expresión y comunicación.
- La lengua en sí misma como objeto de estudio, es decir, el conocimiento explícito de la lengua.
- El conocimiento asociado a la competencia intercultural.
- El conocimiento de la estructura de la lengua y de los contextos históricos, sociales y culturales en los que ha sido y/o es utilizada.

- El inglés como medio para el estudio de campos científicos relacionados, es decir conocimiento de las culturas, comunidades y sociedades que utilizan la lengua.

5. Dada la creciente necesidad del conocimiento del inglés como lengua extranjera que se demanda a nivel productivo, los licenciados en Estudios Ingleses necesariamente tienen que contar con la suficiente competencia como para que su labor una vez se incorporen al mercado laboral repercuta positivamente en la sociedad.

El informe ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise.

(http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan_en.pdf) concluye:

- La empresa europea está perdiendo grandes cantidades de negocio debido a las carencias en el conocimiento de lenguas extranjeras. Se estima que las empresas exportadoras ven menguadas sus exportaciones en un 11% debido a barreras comunicativas.
- La existencia de cuatro aspectos lingüísticos con una clara repercusión en la exportación: necesidad de contar una estrategia lingüística, nombramiento/contratación de hablantes nativos, contratación de personal con conocimiento de lenguas extranjeras y el recurso a traductores e intérpretes.
- La influencia del inglés en los mercados de exportación sigue creciendo.

6. El informe *El profesional flexible en la sociedad del conocimiento* (ANECA 2007) pone de manifiesto las graves carencias que en el conocimiento del inglés existen en nuestro país. Aunque el problema del déficit de idiomas es un problema complejo, las carencias no se podrán solventar sin unos profesionales con una formación sólida, ya que serán los encargados de elevar el nivel de idioma extranjero del resto de la sociedad, dado que una de las salidas profesionales fundamentales de los egresados es la enseñanza de lenguas extranjeras.

1.2 La Facultad de Filosofía y Letras

En el caso específico de la Universidad de Málaga, la titulación de Filología Inglesa, que es la que es sustituida por el Grado en Estudios Ingleses, se integra en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Málaga. Dicha Facultad, tras pasar por dos sedes inicialmente en el centro de la ciudad, en la Alameda Principal (hoy sede del Archivo Municipal) y en el Colegio de San Agustín, fue trasladada a su actual localización en el campus de Teatinos en 1985. En estos momentos es la tercera en importancia de la UMA en cuanto al número de alumnos y la primera en cuanto a licenciaturas ofrecidas, ya que en ella se pueden estudiar actualmente las titulaciones de Filología Clásica, Filología Hispánica, Filología Inglesa, Filosofía, Geografía, Historia del Arte, Historia y Traducción e Interpretación. De estas ocho titulaciones sólo Filología Inglesa e Historia se ofrecen en turnos de mañana y tarde, debido a la alta demanda de matriculación por parte de los alumnos.

La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Málaga oferta la titulación de Licenciado/a en Filología Inglesa mediante unos planes de estudio que han sido modificados en varias ocasiones desde la creación de dicha licenciatura. El primer Plan de Estudios de la titulación en esta Universidad fue publicado en el B.O.E. del 2 de agosto de 1977 y contemplaba un proceso formativo de cinco años académicos divididos en una Diplomatura de tres años y un segundo ciclo especialidad de dos años. Dicho plan de estudios presentaba el problema de que a lo largo de los tres primeros años sólo se impartían como asignaturas de la especialidad las asignaturas de Lengua Inglesa I, Lengua Inglesa II y Lengua Inglesa III, lo que tenía como resultado una insuficiente preparación de los estudiantes a la hora de afrontar las asignaturas propiamente de la especialidad a partir del cuarto curso. Para intentar solucionar esta deficiencia el Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana de la Facultad solicitó una revisión parcial del Plan de Estudio de modo que se incluía una asignatura más de la especialidad en cada uno de los tres primeros cursos, revisión que fue publicada en el B.O.E. del 22 de abril de 1988 y que

comenzó a aplicarse a partir del curso 1988-1989.

Posteriormente este Plan de Estudios fue sustituido por un nuevo Plan de Estudios que fue aprobado según la resolución del 25 de octubre de 1995 de la Universidad de Málaga y publicado en el B.O.E. del 25 de noviembre del mismo año. Dicho Plan de Estudios, que se comenzó a implantar en el curso académico 1995-1996, transformaba considerablemente la titulación para adaptarla a las necesidades de los nuevos tiempos y es la que se imparte actualmente. Los cambios más significativos que ofrecía este nuevo Plan de Estudios eran, por un lado, que se recortaba un año la duración de los estudios pasando la titulación a tener cuatro cursos, y por otro que se aumentaban considerablemente la relación de materias y asignaturas específicas de Estudios Ingleses. Además de la existencia de una serie de materias troncales que debían ser comunes para todas las universidades españolas, el diseño de este plan de estudios dejaba vía libre a los diferentes Departamentos para configurar la mitad del curriculum según las circunstancias y necesidades de los estudiantes, universidades, etc. Otra importante novedad es que se incluían la existencia de asignaturas cuatrimestrales con el objetivo de flexibilizar el Plan de Estudios para que pudiese adaptarse mejor a las necesidades de profesores y alumnos. El diseño e implantación de este Plan de Estudios, que se lleva impartiendo 13 años, ha sido básica para el diseño del presente grado en Estudios Ingleses, en el que se aseguran las competencias básicas del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) y las contenidas en el Real Decreto 1397/2007.

La Facultad de Filosofía y Letras acumula, por tanto, más de 30 años de experiencia en la impartición de la titulación de Filología Inglesa y siempre ha sabido adaptarse a los nuevos marcos legislativos y pedagógicos que ha marcado el desarrollo de la Educación Superior en España. El carácter multilingüe y multicultural de nuestros estudios nos ha llevado a crear y mantener lazos con universidades de otros países, tanto en el ámbito de la docencia como en la investigación. Para nosotros, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior

y la armonización de estudios a nivel europeo supone, que al fin y al cabo es la fuerza motriz que ha impulsado la renovación del título que ahora presentamos, supone un marco institucional sin igual para seguir trabajando en la internacionalización de la educación universitaria en España.

1.3 Referentes externos

Los referentes externos que avalan la pertinencia de ofrecer un título en Estudios Ingleses vienen dados tanto a nivel nacional como internacional. A nivel nacional, la propuesta de Grado en Estudios Ingleses ha sido apoyada por más de 40 departamentos de Filología Inglesa o equivalente de las universidades españolas. La Asociación Española de Estudios Anglo-Norteamericanos (AEDEAN, véase www.aedean.org), organización que aglutina a la inmensa mayoría de anglistas en España, aboga en diversos documentos por la conveniencia y singularidad de dicho título.

En el ámbito andaluz, es de gran importancia el trabajo realizado por la Red de Departamentos que imparten la Titulación de Filología Inglesa, constituida para de la elaboración del Informe de sobre la Innovación de la Docencia en la Universidades Andaluzas (CIDUA). En informe final emitido por dicha Red se establece claramente la necesidad y la pertinencia de un grado en Estudios Ingleses. El informe contiene, asimismo, directrices claras y precisas sobre el contenido de las materias que deben integrarse en él, así como las metodologías docentes más apropiadas para cada una de ellas, que se han adoptado en gran medida en la presente propuesta de Grado.

Por otra parte, el Libro Blanco de la ANECA para títulos de grado en el ámbito de Lengua, Literatura, Cultura y Civilización desarrolla las competencias específicas que contemplaría un Grado de este tipo y analiza en profundidad la situación de los estudios afines en Europa, el número de plazas ofertadas y su

demanda en la titulación de Filología Inglesa en España (la de mayor demanda, incluso si se suma la demandada de todas las demás filologías ofertadas). El Libro Blanco también ofrece un estudio de la inserción laboral de los titulados en Filología Inglesa y delimita los perfiles profesionales más significativos de los egresados en Filología Inglesa.

También es destacable el contenido del Informe Final del Título de Licenciado/a en Filología Inglesa de la Universidad de Málaga, elaborado dentro del marco del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades españolas de la ANECA. Lógicamente, en la preparación de este INFORME participaron o fueron consultados tanto expertos en evaluación de la Universidad de Málaga, como los propios alumnos y profesores de la titulación, a los que hay que sumar, como aportación externa al proceso de evaluación, las opiniones de antiguos licenciados en Filología Inglesa.

En cuanto a la situación de los títulos de Filología Inglesa en las Universidades Españolas y su entorno más inmediato, en las últimas 4 décadas, los estudios sobre la lengua, la literatura y la cultura e historia de los países de habla inglesa han tenido una amplia implantación. En el Estado Español, los primeros Departamentos encargados de impartir estas materias a nivel universitario aparecieron a partir de finales de los años 60 del pasado siglo XX. En un primer momento, se integraron en la titulación de Filosofía y Letras, y consiguieron una presencia sustancial en el segundo ciclo. Iniciada la década de los 80, la demanda de una mayor especialización determinó la creación de una titulación específica de Filología Inglesa. En la actualidad, la titulación se sigue impartiendo en más de cuarenta universidades nacionales, y mantiene un holgado liderazgo con respecto a otras titulaciones de Filología en cuanto al número de alumnos matriculados y a los porcentajes de egresados que consiguen un empleo relacionado con sus estudios.

A nivel internacional, el interés nacional por este tipo de estudios ha coincidido con el que se manifestó en otros países europeos. En la denominación de

los títulos ofrecidos, la terminología adoptada no ha sido homogénea: en Gran Bretaña e Irlanda se ha optado por ofrecer titulaciones en "English Studies" o, simplemente, en "English"; en Francia se ha manifestado una cierta preferencia por "Études Anglaises"; y en Alemania se ha optado en ocasiones por el término "Anglistik" y en otras ocasiones por una titulación que coincide con la preferencia española por el término "Filología". No obstante, los perfiles de estas titulaciones tienen gran similitud, tanto en líneas generales como en un buen número de aspectos específicos.

Pudiera parecer que la situación en países en los que el inglés es lengua oficial (Estados Unidos, Gran Bretaña, Irlanda, Canadá, Australia) constituye un caso aparte o, cuando menos, relativamente más especializado, en el panorama general de los estudios ingleses. En las universidades de estos países, el peso principal de la docencia en "Estudios Ingleses" recae en materias sobre la literatura y la cultura, y sólo en un menor porcentaje en las que versan sobre la lengua. El estudio filológico de la lengua se ha reservado para titulaciones en lengua o lingüística. Y, por motivos obvios, en estos países no existe necesidad de implementar el currículum con inglés instrumental, salvo en titulaciones en las que se incluyen asignaturas sobre inglés para fines específicos. Sin embargo, cabe afirmar que el frecuente contacto que el personal docente e investigador de universidades no anglo-parlantes especializado en Filología Inglesa mantiene con universidades de países de habla inglesa ha contribuido a que tanto los diseños curriculares de estos estudios como las aproximaciones teóricas y metodológicas tengan muchos puntos en común con los de sus equivalentes extranjeros, independientemente de su denominación.

Las universidades europeas han adoptado dos perspectivas básicas a la hora de definir el diseño curricular de los estudios ingleses. Por un lado, se ha potenciado el estudio del inglés como lengua instrumental, en ocasiones como complemento a la instrucción recibida en otras materias no directamente vinculadas con la Filología. Por otro, la lengua inglesa se ha percibido no como instrumento sino como fin del

estudio, en conjunción con sus manifestaciones artísticas y culturales a lo largo de la historia. Esta ha sido la perspectiva adoptada por la práctica totalidad de las universidades españolas, así como por una gran mayoría de las universidades europeas, incluidas las que disfrutaban de mayor prestigio.

El proceso de convergencia en el que están inmersas las universidades europeas puede verse facilitado, en cierta medida, por la existencia de vínculos directos (entre personal de distintas universidades) o indirectos (a través de contactos con universidades de países angloparlantes) entre docentes e investigadores especializados en Filología Inglesa. El proceso aún no está concluido, pero ya existe un número sustancial de universidades europeas que imparten grados y postgrados centrados en los estudios ingleses. De hecho, en el Estado Español ya existen varias universidades que impartirán esta titulación a partir del 2008-2009, como por ejemplo la Universidad de Alcalá de Henares.

Por otro lado, a nivel internacional, existe el referente externo de la Quality Assurance Agency for Higher Education del Reino Unido en la que el título English Studies aparece ya evaluado en más de 50 universidades de ese país (ver <<http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/enchmark/statements/English07.asp>>).

En segundo lugar, el título English/English Studies aparece como tal en la oferta de titulaciones de numerosas universidades europeas; a título de ejemplo mencionamos las siguientes:

1 REINO UNIDO

Institución: University of Reading

Ciudad: Reading

País: Inglaterra

Titulación: Undergraduate

Website: <http://www.reading.ac.uk/languages/>

Institución: University of Newcastle upon Tyne

Ciudad: Newcastle

País: Inglaterra

Titulación: Undergraduate

Website: <http://www.ncl.ac.uk/sml/>

Institución: University of Manchester

Ciudad: Manchester

País: Inglaterra

Titulación: Undergraduate

Website: <http://www.llc.manchester.ac.uk>

Institución: University of York

Ciudad: York

País: Inglaterra

Titulación: Undergraduate

Website: <http://www-users.york.ac.uk/~sp20>

Institución: University of Cambridge

Ciudad: Cambridge

País: Inglaterra

Website: <http://www.cam.ac.uk/>

Institución: University of Northumbria

Ciudad: Newcastle

País: Inglaterra

Titulación: Undergraduate

Website: <http://northumbria.ac.uk>

2. FRANCIA

Institución: Université de Picardie, Jules Verne.

Ciudad: AMIENS

País: Francia

Titulación: Licence Mention Langues, littératures et cultures étrangères Spécialité anglais

http://www.u-picardie.fr/jsp/fiche_formation.jsp?STNAV=UC&RUBNAV=&CODE=LH03310&LANGUE=0

Institución: Université d'Angers

Ciudad: ANGERS

País: Francia

Titulación: Licence Mention LLCE-spécialité Anglais

Website: <http://www.univ-angers.fr/cours.asp?ID=608&langue=1>
<http://www.univ-angers.fr/pagdiv.asp?ID=1114&langue=1>

Institución: Université de Savoie

Ciudad: Chambéry

País: Francia

Titulación: Langues et Civilisations Etrangères: Anglais.

Website:
http://www.univ-savoie.fr/Portail/Groupe/INTERNET/formation/lmd_2006.pdf
http://www.univ-savoie.fr/Portail/Groupe/INTERNET/blocs/etudiant_etrange/accueil_etudie
<http://www.llsh.univ-savoie.fr/ressourcesenligne/lce/index.htm>

Institución: University of Cork

Ciudad: Cork

País: Irlanda

Titulación: Undergraduate

Website: <http://www.ucc.ie/en/DepartmentsCentresandUnits/LanguageCentre>

Institución: University of Limerick

Ciudad: Limerick

País: Irlanda

Titulación: Undergraduate

Website: <http://www.mic.ul.ie/english/Eugene%20Home%20Page.htm>

Institución: The National University of Irlanda, Galway

Ciudad: Galway

País: Irlanda

Titulación: Undergraduate

Website: <http://www.nuigalway.ie/>

4. ITALIA

Institución: University of Bari

Ciudad: Bari

País: Italia

Website: <http://www.uniba.it/ateneo/facolta/lettere/didattica>

Institución: Università di Bologna

Ciudad: Bologna

País: Italia

Titulación: Modern European Literatures and Philology

Website:
<http://www.eng.unibo.it/PortaleEn/Academic+programmes/Courses/ForeignLanguages/2ndTitulación/2005/CoursePage20050359.htm>

Institución: Università della Calabria

Ciudad: Calabria

País: Italia

Titulación: Corso di Laurea in Lingue e Culture Moderne

Website: http://lettere.unical.it/cdl/corsi_di_laurea.htm

1.4 Asociaciones Profesionales y otras instituciones

En cuanto a las Asociaciones Profesionales y otras instituciones, el Grado en Estudios Ingleses cuenta con numerosos avales y cartas de apoyo en las que se incide

en la necesidad de que exista un grado específico que prepare a los futuros titulados en Estudios Ingleses. Entre ellos, destacamos los siguientes:

- ADEAN: Asociación Española de Estudios Anglo-Norteamericanos.
- Greta: Asociación de Profesores de Inglés de Andalucía.
- Sociedad Española para el Estudio de los EE.UU. de América.
- Confederación de Empresarios de Andalucía.

A los referentes mencionados se deben sumar los siguientes documentos que contienen el marco legal y las recomendaciones de las instancias universitarias superiores en las que se enmarca la presente propuesta de grado:

- 1- Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales.
- 2- Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre por el que se establece el Sistema Europeo de Créditos y el sistema de calificación en las titulaciones universitarias de carácter oficial y en todo el territorio nacional.
- 3- Ordenación de las Enseñanzas Universitarias de Grado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, 22 de enero del 2008.
- 4- Acuerdos de la Reunión de Rectores de las Universidades Públicas Andaluzas, dentro del CAU (2 de mayo del 2008).
- 5- Acuerdos de la Conferencia de Decanos de Letras de las Universidades Andaluzas (2006-2008).
- 6- Acuerdos de la Conferencia Nacional de Decanos de Letras de las Universidades Españolas (2006-2008).
- 7- Conclusiones elaboradas por los grupos de trabajo en las IV Jornadas sobre Espacio Europeo de Educación Superior. Facultad de Ciencias de la Educación. UMA, marzo de 2007.
- 8- Conclusiones de las II Jornadas Interuniversitarias de Andalucía, El Estudiante en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, Málaga, 14 y 15 de noviembre de 2007.

9- Programa de Estudios y Análisis destinado a la mejora de la calidad de la Enseñanza y de la actividad del Profesorado Universitario - Proyecto EA 2004-0024: Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea. Dirección General de Universidades. Programas de estudios y análisis. Director del estudio: Mario de Miguel 2004.

1.5 Objetivos del Grado de Estudios Ingleses.

De acuerdo con lo publicado por el Vicerrectorado de Ordenación Académica de la UMA, <https://www.uma.es/ordenac/docs/OfertaPlanesGR/PGREstudiosIngleses.pdf>, los objetivos del Grado de Estudios Ingleses se definen en torno a:

- a) la naturaleza de los conocimientos y saberes propios que pretende ofrecer, conducentes a garantizar las competencias enumeradas abajo;
- b) al perfil de egresados que busca formar: titulados preparados para desenvolverse en una esfera laboral diversificada, donde la intermediación lingüística y cultural sirvan para la formación y aprendizaje del inglés, la gestión pública, las relaciones internacionales y diplomáticas, la gestión y resolución de conflictos interculturales, la traducción y la investigación. Cabe imaginar, pues, que los egresados estarán en condiciones de desarrollar sus labores en el mundo empresarial, cultural y turístico, el de la administración pública, la enseñanza, etc.

Los objetivos y competencias generales de este título se han definido teniendo en cuenta los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (conforme a lo dispuesto en la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres), atendiendo a los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, recogidos en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre y los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos expresados en la Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz.

Además de estos objetivos generales, establecidos en el R.D. 1993/2007 para

todos los títulos de grado, los conocimientos propios que definen el grado en Estudios Ingleses contemplan esencialmente son los que se listan a continuación como objetivos de la titulación:

1. Conocimiento instrumental avanzado de la lengua inglesa;
2. Conocimiento de la gramática, la variación lingüística y la situación sociolingüística del inglés;
3. Conocimiento de la historia y la cultura de los países de habla inglesa;
4. Conocimiento de la dimensión global del inglés;
5. Conocimiento de la presencia del inglés en diversos medios y formas de producción cultural;
6. Conocimiento de las teorías, técnicas y métodos para el análisis lingüístico y literario;
7. Conocimiento de la aplicación del inglés a ámbitos específicos de desarrollo (la cultura, el turismo, la empresa, etc.), además de los más amplios de una disciplina humanística moderna: formación intensiva y extensiva en la lectura;
8. conocimiento perfeccionamiento de los métodos de análisis;
9. fomento del pensamiento crítico;
10. fomento del uso expresivo y creativo del lenguaje;
11. conocimiento de las herramientas, tecnologías y procesos a disposición del experto en lenguas en el mundo de la investigación y laboral;
12. conocimiento de la comparación entre lenguas y culturas.

1.6 Competencias generales y específicas del Grado de Estudios Ingleses.

Según consta en la publicación del Vicerrectorado de Ordenación Académica de la UMA, <https://www.uma.es/ordenac/docs/OfertaPlanesGR/PGREstudiosIngleses.pdf>, las competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios y que son exigibles para otorgar el título son las siguientes:

1. Competencias Transversales (Libro Blanco de la Aneca) (Competencias genéricas)

Instrumentales

- 1.1. Capacidad de análisis y síntesis
- 1.2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
- 1.3. Planificación y gestión del tiempo
- 1.4. Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio
- 1.5. Conocimientos básicos de la profesión
- 1.6. Comunicación oral y escrita en la lengua materna
- 1.7. Conocimiento de una segunda lengua
- 1.8. Habilidades básicas de manejo del ordenador

Personales

- 1.1. Trabajo en equipo
- 1.2. Habilidades personales
- 1.3. Liderazgo
- 1.4. Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar
- 1.5. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia
- 1.6. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad
- 1.7. Habilidad para trabajar en un contexto internacional
- 1.8. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países
- 1.9. Habilidad para trabajar de forma autónoma
- 1.10. Diseño y gestión de proyectos
- 1.11. Iniciativa y espíritu emprendedor
- 1.12. Compromiso ético
- 1.13. Preocupación por la calidad
- 1.14. Motivación de logro

Sistémicas

- 1.1. Habilidades de gestión de la información
- 1.2. Capacidad crítica y autocrítica
- 1.3. Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones

- 1.4. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
- 1.5. Resolución de problemas
- 1.6. Toma de decisión
- 1.1. Capacidad de análisis y síntesis
- 1.2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
- 1.3. Planificación y gestión del tiempo
- 1.4. Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio
- 1.5. Conocimientos básicos de la profesión
- 1.6. Comunicación oral y escrita en la lengua materna
- 1.7. Conocimiento de una segunda lengua
- 1.8. Habilidades básicas de manejo del ordenador
- 1.9. Habilidades básicas de manejo del ordenador

2. Competencias Profesionales (para SABER HACER, Libro Blanco de la

Aneca) (Competencias genéricas)

- 2.1. Capacidad de comunicación oral y escrita en lengua inglesa.
- 2.2. Capacidad para comunicar y enseñar los conocimientos adquiridos.
- 2.3. Capacidad para localizar, manejar y sintetizar información bibliográfica.
- 2.4. Capacidad para localizar, manejar y aprovechar la información contenida en bases de datos y otros instrumentos informáticos y de Internet.
- 2.5. Capacidad para elaborar textos de diferente tipo.
- 2.6. Capacidad para analizar textos y discursos literarios y no literarios utilizando apropiadamente las técnicas de análisis.
- 2.7. Capacidad para analizar textos literarios en perspectiva comparada.
- 2.8. Capacidad para realizar análisis y comentarios lingüísticos.
- 2.9. Capacidad para evaluar críticamente el estilo de un texto y para formular propuestas alternativas para evaluar críticamente el estilo de un texto y para formular propuestas alternativas.
- 2.10. Capacidad para traducir textos de diverso tipo.

- 2.11. Capacidad para elaborar recensiones.
- 2.12. Capacidad para realizar análisis y comentarios lingüísticos en perspectiva histórico- comparativa.
- 2.13. Capacidad para la gestión y control de calidad editorial.
- 2.14. Capacidad para realizar labores de asesoramiento y corrección lingüística.
- 3. Competencias Académicas (Libro Blanco de la Aneca) (Competencias genéricas)
 - 3.1. Capacidad de recibir, comprender y transmitir la producción científica en las lenguas estudiadas.
 - 3.2. Capacidad para evaluar críticamente la bibliografía consultada y para encuadrarla en una perspectiva teórica.
 - 3.3. Capacidad para identificar problemas y temas de investigación y evaluar su relevancia.
 - 3.4. Capacidad para interrelacionar los distintos aspectos de la Filología.
 - 3.5. Capacidad para relacionar el conocimiento filológico con otras áreas y disciplinas.

1.7 Competencias en Inglés Instrumental (Competencias específicas)

Materia Inglés Instrumental

- 5.1. Capacidad de comunicación oral y escrita en lengua inglesa, siempre que sean frases sencillas que traten temas de interés personal o pertinentes para la vida diaria.
- 5.2. Capacidad de comprender discursos en lengua inglesa claros y en los que se traten asuntos cotidianos.
- 5.3. Capacidad de comprender textos para uso habitual y cotidiano o relacionados con el trabajo.
- 5.4. Capacidad para expresarse en textos claros y bien estructurados, exponiendo puntos de vista de cierta extensión.
- 5.5. Capacidad para localizar, manejar y aprovechar la información contenida en Internet.
- 5.6. Capacidad para percibir la diversidad y multiculturalidad relacionadas con el

inglés.

5.7. Capacidad de cooperación y colaboración en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa como vehículo de comunicación internacional.

6. Competencias en Inglés Instrumental Avanzado (Competencias específicas)

6.1. Capacidad de comunicación oral y escrita en lengua inglesa, con descripciones claras y detalladas con cierta fluidez y espontaneidad.

6.2. Capacidad de comprender discursos y conferencias en lengua inglesa con líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido.

6.3. Capacidad de comprender textos relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adopten puntos de vista concretos.

6.4. Capacidad para expresarse en textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas.

6.5. Capacidad para localizar, manejar y aprovechar la información contenida en Internet.

6.6. Capacidad para percibir la diversidad y multiculturalidad relacionadas con el inglés.

6.7. Capacidad de cooperación y colaboración en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa como vehículo de comunicación internacional.

7. Competencias en Lengua y Lingüística Inglesas(Competencias específicas)

Académicas

7.1. Identificación, clasificación, explicación y evaluación de las diferentes funciones lingüísticas con respecto a unidades, relaciones y procesos.

7.2. Capacidad de análisis fonético-fonológico, morfosintáctico, semántico y discursivo de la lengua inglesa.

7.3. Capacidad de identificar períodos en la evolución de la lengua y de asignar y reconocer características con respecto a dichos períodos.

7.4. Participación en actividades discentes en grupo: trabajos, estudios;

7.5. Participación en foros de aprendizaje y transferencia de conocimientos

adquiridos: grupos de noticias, blogs, etc.

7.6. Análisis de los condicionantes relacionados con el uso del lenguaje en situación que afectan a la forma final adoptada por el texto, en su vertiente oral y escrita.

7.7. Análisis de las cuestiones básicas relacionadas con el aprendizaje de segundas lenguas, así como de sus implicaciones para la enseñanza de lenguas en el aula.

7.8. Aplicación del estudio de los factores de índole social y personal a situaciones concretas de aprendizaje y enseñanza de idiomas.

7.9. Simulaciones sobre los distintos métodos y enfoques de enseñanza de lenguas, por medio de actividades prácticas en clase.

Otras competencias específicas

7.1. Desarrollo de la autonomía para seleccionar recursos lingüísticos y metodológicos según los fines a alcanzar.

7.2. Desarrollo del interés por la teoría lingüística y su aplicación a distintos campos, como el estudio de los textos creativos en inglés y la metodología de enseñanza y aprendizaje del inglés.

7.3. Desarrollo del interés por la teoría lingüística y su descripción, tanto sincrónica como diacrónica.

7.4. Desarrollo del interés por las distintas teorías de enseñanza y aprendizaje de lenguas, en un contexto heterogéneo heredero de tradiciones, métodos y enfoques muy diversos.

Profesionales

7.1. Conocimiento de la terminología propia de las principales disciplinas lingüísticas.

7.2. Conocimiento de las peculiaridades lingüísticas del inglés con respecto al idioma materno, y de sus contrastes. Conocimiento teórico y práctico de la mediación lingüística español/inglés.

7.3. Análisis, comentario y explicación de textos en inglés de diversos registros, tipos, géneros y períodos históricos.

7.4. Dominio de la expresión oral y escrita en inglés académico, así como de las técnicas de elaboración de trabajos académicos. Capacidad de argumentar y expresar conceptos abstractos, hipótesis y relaciones en ensayos académicos. Capacidad de recibir, comprender y transmitir la producción científica en inglés.

7.5. Capacidad de trasladar contenidos del inglés a y desde el idioma materno (español).

7.6. Uso de los diferentes recursos necesarios para el estudio e investigación de la lingüística inglesa, tanto impresos como electrónicos (bibliografías, bases de datos, aplicaciones informáticas específicas relevantes en los estudios de lingüística).

7.7. Conocimiento de las metodologías, herramientas y recursos de las industrias de la lengua y las tecnologías de la comunicación y la información.

13. Competencias Disciplinarias (sobre el SABER, Libro Blanco de la Aneca)

(Competencias genéricas)

13.1. Dominio instrumental de la lengua inglesa.

13.2. Dominio instrumental de la lengua materna.

13.3. Conocimiento instrumental avanzado de una segunda lengua.

13.4. Conocimiento de la lengua latina y de su cultura.

13.5. Conocimiento de la gramática del inglés.

13.6. Conocimiento de la gramática de una segunda lengua.

13.7. Conocimiento de la variación lingüística de la lengua inglesa.

13.8. Conocimiento de la situación sociolingüística de la lengua inglesa.

13.9. Conocimiento de la literatura en lengua inglesa.

13.10. Conocimiento de la literatura de una segunda lengua.

13.11. Conocimiento de la historia y cultura de los países de habla inglesa.

13.12. Conocimiento de la historia y cultura vinculadas a una segunda lengua.

13.13. Conocimiento general de la literatura europea.

13.14. Conocimiento de la evolución histórica interna y externa del inglés.

13.15. Conocimiento de la evolución histórica interna y externa de una segunda

lengua.

- 13.16. Conocimiento de la didáctica de la lengua, literatura y cultura inglesas.
- 13.17. Conocimiento de las técnicas y métodos del análisis lingüístico.
- 13.18. Conocimiento de las técnicas y métodos del análisis literario.
- 13.19. Conocimiento de las corrientes teóricas y metodológicas de la lingüística.
- 13.20. Conocimiento de las corrientes teóricas y metodológicas de la teoría y crítica literarias.
- 13.21. Conocimientos de retórica y estilística.
- 13.22. Conocimiento teórico y aplicado de los modelos y técnicas de la planificación lingüística.
- 13.23. Conocimiento teórico y aplicado de los modelos y técnicas de la planificación lingüística.
- 13.24. Conocimiento teórico y práctico de la traducción de y al inglés.
- 13.25. Conocimientos de terminología y neología.
- 13.26. Conocimiento de herramientas, programas y aplicaciones informáticas específicas.
- 13.27. Conocimiento de los distintos procesos de la actividad editorial.

1.8 Perfil de ingreso

El Vicerrectorado de Ordenación Académica de la UMA en su publicación online, <https://www.uma.es/ordenac/docs/OfertaPlanesGR/PGREstudiosIngleses.pdf>, señala que esta titulación capacita para el desarrollo de actividades profesionales relacionadas con una excelente práctica oral y escrita de la lengua inglesa, con el conocimiento de dicha lengua desde el punto de vista científico, de la literatura escrita en lengua inglesa y de la historia y cultura de los países de habla inglesa. Además, ofrece el conocimiento suficiente de -al menos- otra lengua moderna extranjera que permita que la comunicación y la interlocución se realice con facilidad y espontaneidad en situaciones normales de la vida cotidiana y en entornos profesionales.

Por tanto, el perfil de ingreso recomendado para los futuros estudiantes incluye aptitudes relacionadas con el interés por el aprendizaje de las lenguas extranjeras, tanto en su uso instrumental avanzado como en su estudio descriptivo, científico y aplicado. También se recomienda un interés por el estudio y comprensión de todas las manifestaciones culturales y artísticas, sobre todo por las relacionadas con la literatura y otras artes afines.

En cuanto a las actitudes recomendadas destacan el interés y la capacidad para percibir la diversidad y la multiculturalidad relacionadas con el estudio de la lengua, la cultura y la literatura en lengua inglesa, así como la colaboración en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa como vehículo de comunicación internacional.

Asimismo, la información publicada en la página web de la Universidad de Málaga en lo relativo al Grado de estudios Ingleses, <http://www.uma.es/grado-en-estudios-ingleses/cms/menu/informacion-grado/perfil-de-acceso/> se hacen las siguientes recomendaciones en lo relativo al perfil del alumnado de nuevo ingreso:

Las características personales (sensibilidades, aptitudes, actitudes, capacidades específicas) y académicas de aquellas personas que se consideran más adecuadas para iniciar estos estudios de Grado son:

- Inquietud, curiosidad y sensibilidad por la investigación de las manifestaciones de la lengua, literatura y la cultura de las sociedades anglófonas contemporáneas,
- Capacidad para la comprensión y expresión oral y escrita en lengua inglesa equivalente a un nivel B1 del Marco Común de Referencia para las Lenguas,
- Capacidad para la comprensión y expresión oral y escrita en lengua francesa/alemana equivalente a un nivel A2 del Marco Común de Referencia para las Lenguas,

- Habilidad para apreciar la comunicación como fenómeno complejo en una sociedad cambiante y dinámica y sensibilidad para la aceptación de la diversidad cultural,
- Habilidades para el manejo de herramientas de acceso a la información y de ofimática,
- Capacidad para el trabajo autónomo.

2 MÓDULO DE LA ASIGNATURA INGLÉS INSTRUMENTAL I

Según consta en el Libro Blanco de la Aneca, la asignatura Inglés Instrumental I forma parte del Módulo de Formación Básica de Rama (II) – M002, junto con las materias, Inglés Instrumental II, Introducción a las Ciencias Lingüísticas para Anglicistas y Análisis de Textos Literarios Ingleses.

Según el Plan de Estudios, publicado por el Vicerrectorado de Ordenación Académica de la UMA, en la ficha descriptiva del módulo se indica que el número de créditos ECTS de éste es de 24. El carácter es de formación básica. La unidad temporal corresponde al primer y segundo curso del primer semestre. No se han establecido requisitos previos.

En cuanto a los sistemas de evaluación, se informa que sin perjuicio de que exista una normativa general sobre evaluación aprobada por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Málaga o instancia superior, con objeto de evaluar la adquisición de los contenidos y competencias a desarrollar en cada módulo se utilizará un sistema de evaluación diversificado, seleccionando las técnicas de evaluación más adecuadas para la asignatura en cada momento, que permita poner de manifiesto los diferentes conocimientos y capacidades adquiridos por el alumnado al cursar la asignatura.

Entre las técnicas evaluativas a utilizar estarían las siguientes:

- Prueba escrita: exámenes de ensayo, pruebas objetivas, resolución de problemas, casos o supuestos, pruebas de respuesta breve, informes y diarios de clase.

- Prueba oral: exposiciones de trabajos orales en clase, individuales o en grupo, sobre contenidos de la asignatura (seminario) y sobre ejecución de tareas prácticas correspondientes a competencias concretas.

- Observación: escalas de observación, en donde se registran conductas que realiza el alumno en la ejecución de tareas o actividades que se correspondan con las competencias.

- Técnicas basadas en la asistencia y participación activa del alumno en clase, seminarios y tutorías, así como en el trabajo realizado a través de la plataforma virtual de la UMA: trabajos en grupos reducidos sobre actividades prácticas.

El sistema de calificaciones finales se expresará numéricamente, de acuerdo a lo dispuesto en el art. 5 del Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre (BOE 18 de septiembre), por el que se establece el Sistema Europeo de Créditos y el Sistema de Calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y su validez en todo el territorio nacional. Los resultados de aprendizaje se calificarán en función de la siguiente escala numérica de 0 a 10, con expresión de un decimal, a la que podrá añadirse su correspondiente calificación cualitativa:

Sistema de calificaciones:

0.0 - 4.9 Suspenso

5.0 - 6.9 Aprobado

7.0 - 8.9 Notable

9.0 - 10 Sobresaliente

La mención de Matrícula de Honor podrá ser otorgada a los estudiantes que hayan obtenido una calificación igual o superior a 9.0. Su número no podrá exceder del 5% de los alumnos matriculados en una materia en el correspondiente curso académico, salvo que el número de alumnos matriculados sea inferior a 20, en cuyo caso sólo se podrá conceder una sola Matrícula de Honor.

2.1 Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación se indican en cada asignatura de acuerdo con las competencias y actividades programadas.

Con respecto a las actividades formativas se especifica que la metodología a seguir en la docencia de cada una de las asignaturas que componen este módulo, adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior, consta de un 30% de docencia presencial en el aula, es decir, 45 horas, y de un 60%, es decir, 90 horas para estudio y la búsqueda, consulta, tratamiento de la información y trabajo personal necesario tanto para la realización de trabajos como para la adquisición de los contenidos y competencias propuestos, y un 10%, es decir, 15 horas para tutorías colectivas e individuales (presenciales o virtuales) y evaluación.

Durante la docencia presencial teórica el alumno atiende tanto a seminarios y conferencias como a clases teóricas donde se exponen el contenido del temario. A su vez se desarrollan actividades prácticas en clase (exposiciones, lecturas, ejercicios prácticos, solución de problemas, dudas, etc.).

Los trabajos del alumno estarán dirigidos por el profesor, que realizará las tutorías necesarias para asegurar que el estudiante asimila correctamente los contenidos y progresa en la elaboración de su trabajo personal.

Para el seguimiento de la asignatura y su evaluación y tutorías se dotará a la asignatura de una página web en el campus virtual y se podrán desarrollar actividades online, la realización de prácticas, de cuestionario auto-evaluativos online, así como se dotará al alumno con la herramienta telemática que le permitirá solicitar tutorías online, y poniendo a disposición del alumno los materiales precisos y complementarios tanto para su trabajo personal como para el aprendizaje significativo de los contenidos teóricos y prácticos objeto de desarrollo en la materia.

Entre las actividades formativas propuestas para las asignaturas de este módulo se consideran las que se especifican a continuación, que se llevarán a cabo en agrupamientos diversos siguiendo las indicaciones del Informe de la Red CIDUA,

elaborado por la Comisión Interdepartamental Andaluza de Departamentos de Filología Inglesa que imparte el Grado de Estudios Ingleses:

ACTIVIDAD FORMATIVA: Actividades expositivas del profesor y los estudiantes (exposición teórica, presentación de trabajos, actividades prácticas en el aula).

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: Clases magistrales con soporte de las TIC, si es necesario, y debate en gran grupo. Planteamiento y resolución de ejercicios o supuestos prácticos. Exposición y discusión oral en clase.

RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS: Establecimiento de la conexión entre contenidos y competencias descritas para cada una de las asignaturas.

ACTIVIDAD FORMATIVA: seminarios de debates, orientación general, ampliación de explicaciones, exposición de los grupos de trabajo, organización del trabajo, resolución de problemas, dudas o conflictos, promoción de iniciativas, sesiones de evaluación, etc.

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: grupo básico de docencia, cada grupo clase se organiza bajo la responsabilidad de un profesor tutor para el planteamiento y resolución de ejercicios y actividades prácticas o para la exposición y discusión oral en clase.

RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS: Establecimiento de la conexión entre contenidos y competencias descritas para cada una de las asignaturas.

ACTIVIDAD FORMATIVA: Tutorización y evaluación (seguimiento conjunto profesor-alumno tanto individual como o en pequeños grupos). En este apartado también se consideran las tutorías no académicas y actividades formativas voluntarias, las actividades no programadas, como asistencia a congresos, seminarios o jornadas, o participación excepcional en determinados eventos y trabajos.

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: Exámenes y pruebas escritas u orales en clase. Tutorías colectivas e individuales (presenciales o virtuales).

RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS: Seguimiento, reflexión y ajuste entre actividades formativas-contenidos y competencias.

ACTIVIDAD FORMATIVA: Trabajo personal (trabajo individual o en equipo, lecturas de textos, búsqueda de documentación, preparación y redacción de presentaciones y trabajos, estudio personal, etc.).

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: Lecturas, consultas de textos, búsqueda de bibliografía y bases de datos, para la preparación y elaboración de trabajos, y realización de esquemas, organigramas, mapas conceptuales y resúmenes.

RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS: Asimilación-acomodación del binomio contenidos desarrollados-competencias

Los Contenidos del Módulo son:

Análisis de textos literarios ingleses

Introducción a las ciencias lingüísticas para anglistas

Inglés Instrumental I

Inglés Instrumental II

Las competencias del Módulo son las siguientes:

2 Competencias genéricas Competencias Profesionales (para SABER HACER, Libro Blanco de la Aneca)

2.1 Capacidad de comunicación oral y escrita en lengua inglesa.

2.4 Capacidad para localizar, manejar y aprovechar la información contenida en bases de datos y otros instrumentos informáticos y de Internet.

2.5 Capacidad para elaborar textos de diferente tipo.

2.6 Capacidad para analizar textos y discursos literarios y no literarios utilizando apropiadamente las técnicas de análisis.

5.1 Capacidad de comunicación oral y escrita en lengua inglesa, siempre que sean frases sencillas que traten temas de interés personal o pertinentes para la vida diaria.

5.2 Capacidad de comprender discursos en lengua inglesa claros y en los que se traten asuntos cotidianos.

5.3 Capacidad de comprender textos para uso habitual y cotidiano o relacionados con el trabajo.

5.4 Capacidad para expresarse en textos claros y bien estructurados, exponiendo puntos de vista de cierta extensión.

5.5 Capacidad para localizar, manejar y aprovechar la información contenida en Internet.

5.6 Capacidad para percibir la diversidad y multiculturalidad relacionadas con el inglés.

5.7 Capacidad de cooperación y colaboración en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa como vehículo de comunicación internacional.

7 Competencias específicas Competencias en Lengua y Lingüística Inglesas

Profesionales

7.1 Conocimiento de la terminología propia de las principales disciplinas lingüísticas.

7.4 Dominio de la expresión oral y escrita en inglés académico, así como de las técnicas de elaboración de trabajos académicos.

Capacidad de argumentar y expresar conceptos abstractos, hipótesis y relaciones en ensayos académicos. Capacidad de recibir, comprender y transmitir la producción científica en inglés.

Académicas

7.1 Identificación, clasificación, explicación y evaluación de las diferentes funciones lingüísticas con respecto a unidades, relaciones y procesos.

Otras competencias específicas

7.1 Desarrollo de la autonomía para seleccionar recursos lingüísticos y metodológicos según los fines a alcanzar.

7.3 Desarrollo del interés por la teoría lingüística y su descripción, tanto sincrónica como diacrónica.

7.4 Desarrollo del interés por las distintas teorías de enseñanza y aprendizaje de lenguas, en un contexto heterogéneo heredero de tradiciones, métodos y enfoques muy diversos.

8 Competencias específicas Competencias en Literatura y Cultura de los Países de Habla Inglesa Profesionales

8.3 Capacidad para la aplicación de las técnicas de análisis necesarias para la comprensión y lectura crítica de otras manifestaciones culturales en lengua inglesa.

8.4 Capacidad para la redacción de trabajos de análisis literario y reseñas críticas, en relación con los textos literarios escritos en lengua inglesa.

Académicas

Otras competencias específicas

8.1 Capacidad para el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo a través de la lectura y el análisis de textos literarios y otras manifestaciones culturales en lengua inglesa.

8.6 Capacidad para la discusión literaria y la exposición oral, en lengua inglesa.

Otras competencias específicas

8.1 Capacidad para sintetizar, organizar, manipular y transmitir eficazmente los conocimientos adquiridos en el módulo.

13 Competencias genéricas Competencias Disciplinarias (sobre el SABER, Libro Blanco de la Aneca)

13.1 Dominio instrumental de la lengua inglesa.

13.17 Conocimiento de las técnicas y métodos del análisis lingüístico.

13.18 Conocimiento de las técnicas y métodos del análisis literario.

13.19 Conocimiento de las corrientes teóricas y metodológicas de la lingüística.

Capacidad de comprender textos para uso habitual y cotidiano o relacionados con el trabajo.

Capacidad de comprender discursos en lengua inglesa claros y en los que se traten asuntos cotidianos.

Capacidad para localizar, manejar y aprovechar la información contenida en Internet.

Capacidad de cooperación y colaboración en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa como vehículo de comunicación internacional.

Capacidad de comunicación oral y escrita en lengua inglesa, siempre que sean frases sencillas que traten temas de interés personal o pertinentes para la vida diaria.

Capacidad para percibir la diversidad y multiculturalidad relacionadas con el inglés.

Las materias que integran el módulo, los créditos ETCS de cada una de ellas y el carácter de las mismas se detalla a continuación.

Denominación	Créditos ECTS	Carácter
Idioma Moderno	12	Formación básica
Lingüística	6	Formación básica
Literatura	6	Formación básica

Fig. 11 Cuadro de materias que integran el módulo de la asignatura, créditos ETCS de cada una de ellas y el carácter de las mismas.

2.2 Materia: Idioma Moderno

A continuación, procedemos a describir la materia de este Módulo, Idioma Moderno, que incluye las asignaturas de Inglés Instrumental I e Inglés Instrumental II.

Número de créditos ECTS: 12

Unidad temporal. 1º curso

Carácter: Formación básica (Materia básica de rama)

Requisitos previos. No se han descrito.

2.3 Sistemas de evaluación

De acuerdo con la publicación del Vicerrectorado de Ordenación Académica de la UMA, <https://www.uma.es/ordenac/docs/OfertaPlanesGR/PGREstudiosIngleses.pdf>, sin perjuicio de que exista una normativa general sobre evaluación aprobada por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Málaga o instancia superior, con objeto de evaluar la adquisición de los contenidos y competencias a desarrollar en esta materia, se utilizará un sistema de evaluación diversificado, seleccionando las técnicas de evaluación más adecuadas para cada asignatura de esta materia en cada momento, que permita poner de manifiesto los diferentes conocimientos y capacidades adquiridos por el alumnado al cursar dichas asignaturas.

Entre las técnicas evaluativas a utilizar estarían las siguientes:

- Prueba escrita en inglés: exámenes de ensayo, pruebas objetivas, resolución de problemas, casos o supuestos, pruebas de respuesta breve, informes y diarios de clase.
- Prueba oral en inglés: exposiciones de trabajos orales en clase, individuales o en grupo, sobre contenidos de la materia (seminario) y sobre ejecución de tareas prácticas correspondientes a competencias concretas.
- Observación: escalas de observación, en donde se registran conductas que realiza el alumnado en la ejecución de tareas o actividades que se correspondan con las competencias.

- Técnicas basadas en la asistencia y participación activa del alumnado en clase, seminarios y tutorías, así como en el trabajo realizado a través de la plataforma virtual de la UMA: trabajos en grupos reducidos sobre actividades prácticas.

El sistema de calificaciones finales se expresará numéricamente, de acuerdo a lo dispuesto en el art. 5 del Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre (BOE 18 de septiembre), por el que se establece el Sistema Europeo de Créditos y el Sistema de Calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y su validez en todo el territorio nacional. Los resultados de aprendizaje se calificarán en función de la siguiente escala numérica de 0 a 10, con expresión de un decimal, a la que podrá añadirse su correspondiente calificación cualitativa:

Sistema de calificaciones:

0.0 - 4.9 Suspenso

5.0 - 6.9 Aprobado

7.0 - 8.9 Notable

9.0 - 10 Sobresaliente

La mención de Matrícula de Honor podrá ser otorgada a los estudiantes que hayan obtenido una calificación igual o superior a 9.0. Su número no podrá exceder del 5% de los alumnos matriculados en una materia en el correspondiente curso académico, salvo que el número de alumnos matriculados sea inferior a 20, en cuyo caso sólo se podrá conceder una sola Matrícula de Honor.

Los criterios de evaluación se indicarán en cada asignatura de acuerdo con las competencias y actividades programadas

2.4 Actividades formativas

La metodología a seguir en la docencia de cada una de las asignaturas que componen este módulo, adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior, consta de un 30% de docencia presencial en el aula, es decir, 45 horas, y de un 60%, es decir, 90 horas para estudio y la búsqueda, consulta, tratamiento de la información y trabajo personal necesario tanto para la realización de trabajos como para la adquisición de los

contenidos y competencias propuestos, y un 10%, es decir, 15 horas para tutorías colectivas e individuales (presenciales o virtuales) y evaluación.

Durante la docencia presencial teórica el alumno atenderá tanto a seminarios y conferencias como a clases teóricas donde se expondrán el contenido del temario. A su vez se desarrollarán actividades prácticas en clase (exposiciones, lecturas, ejercicios prácticos, solución de problemas, dudas, etc.).

Los trabajos del alumno estarán dirigidos por el profesor, que realizará las tutorías necesarias para asegurar que el estudiante asimila correctamente los contenidos y progresa en la elaboración de su trabajo personal.

Para el seguimiento de la asignatura y su evaluación y tutorías se dotará a la asignatura de una página web en el campus virtual y se podrán desarrollar actividades online, la realización de prácticas, de cuestionario auto-evaluativos online, así como se dotará al alumno con la herramienta telemática que le permitirá solicitar tutorías online, y poniendo a disposición del alumno los materiales precisos y complementarios tanto para su trabajo personal como para el aprendizaje significativo de los contenidos teóricos y prácticos objeto de desarrollo en la materia.

Entre las actividades formativas propuestas para las asignaturas de este módulo se consideran las que se especifican a continuación, que se llevarán a cabo en agrupamientos diversos siguiendo las indicaciones del Informe de la Red CIDUA, elaborado por la Comisión Interdepartamental Andaluza de Departamentos de Filología Inglesa que impartirán el Grado de Estudios Ingleses:

ACTIVIDAD FORMATIVA: Actividades expositivas del profesor y los estudiantes (exposición teórica, presentación de trabajos, actividades prácticas en el aula).

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: Clases magistrales con soporte de las TIC, si es necesario, y debate en gran grupo.

Planteamiento y resolución de ejercicios o supuestos prácticos. Exposición y discusión oral en clase.

RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS: Establecimiento de la conexión entre contenidos y competencias descritas para cada una de las asignaturas.

ACTIVIDAD FORMATIVA: seminarios de debates, orientación general, ampliación de explicaciones, exposición de los grupos de trabajo, organización del trabajo, resolución de problemas, dudas o conflictos, promoción de iniciativas, sesiones de evaluación, etc.

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: grupo básico de docencia, cada grupo clase se organiza bajo la responsabilidad de un profesor tutor para el planteamiento y resolución de ejercicios y actividades prácticas o para la exposición y discusión oral en clase.

RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS: Establecimiento de la conexión entre contenidos y competencias descritas para cada una de las asignaturas.

ACTIVIDAD FORMATIVA: Tutorización y evaluación (seguimiento conjunto profesor-alumno tanto individual como o en pequeños grupos). En este apartado también se consideran las tutorías no académicas y actividades formativas voluntarias, las actividades no programadas, como asistencia a congresos, seminarios o jornadas, o participación excepcional en determinados eventos y trabajos.

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: Exámenes y pruebas escritas u orales en clase. Tutorías colectivas e individuales (presenciales o virtuales).

RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS: Seguimiento, reflexión y ajuste entre actividades formativas-contenidos y competencias.

ACTIVIDAD FORMATIVA: Trabajo personal (trabajo individual o en equipo, lecturas de textos, búsqueda de documentación, preparación y redacción de presentaciones y trabajos, estudio personal, etc.).

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: Lecturas, consultas de textos, búsqueda de bibliografía y bases de datos, para la preparación y elaboración de trabajos, y realización de esquemas, organigramas, mapas conceptuales y resúmenes.

RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS: Asimilación-acomodación del binomio contenidos desarrollados-competencias.

2.5 Contenidos de la materia

Dominio instrumental de la lengua inglesa correspondiente al nivel B1.

Conocimiento y aplicación al terreno práctico de las cuatro destrezas y de la gramática del inglés, en consonancia con el nivel B1.

Conocimiento de las convenciones que rigen distintos géneros de escritura en inglés, en consonancia con el nivel B1.

Conocimiento del léxico que se utiliza en inglés para expresar diversas funciones lingüísticas, en consonancia con el nivel B1.

Conocimiento de los principales rasgos de pronunciación y realizaciones gráficas de las vocales y consonantes inglesas, con especial atención a las destrezas orales y auditivas, en consonancia con el nivel B1.

Conocimiento de la variación lingüística de la lengua inglesa, en consonancia con el nivel B1.

Conocimiento de herramientas, programas y aplicaciones informáticas específicas, en consonancia con el nivel B1.

Observaciones: Al término de la asignatura el alumno deberá haber alcanzado el nivel B2.

2.6 Competencias

2 Competencias genéricas Competencias Profesionales (para SABER HACER, Libro Blanco de la Aneca)

2.4 Capacidad para localizar, manejar y aprovechar la información contenida en bases de datos y otros instrumentos informáticos y de Internet.

2.5 Capacidad para elaborar textos de diferente tipo.

5 Competencias específicas Competencias en Inglés Instrumental

MATERIA INGLÉS INSTRUMENTAL

5.2 Capacidad de comprender discursos en lengua inglesa claros y en los que se traten asuntos cotidianos.

5.3 Capacidad de comprender textos para uso habitual y cotidiano o relacionados con el trabajo.

5.4 Capacidad para expresarse en textos claros y bien estructurados, exponiendo puntos de vista de cierta extensión.

5.5 Capacidad para localizar, manejar y aprovechar la información contenida en Internet.

5.6 Capacidad para percibir la diversidad y multiculturalidad relacionadas con el inglés.

5.7 Capacidad de cooperación y colaboración en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa como vehículo de comunicación internacional.

13 Competencias genéricas Competencias Disciplinarias (sobre el SABER, Libro Blanco de la Aneca)

13.1 Dominio instrumental de la lengua inglesa.

DESCRIPCIÓN DE LAS ASIGNATURAS QUE INTEGRAN LA MATERIA		
Denominación de la asignatura	Créditos ECTS	Carácter
Inglés instrumental I	6	Formación básica
Inglés instrumental II	6	Formación básica

Fig. 12 Cuadro descriptivo de las asignaturas que integran la materia.

3 LA ASIGNATURA INGLÉS INSTRUMENTAL I

3.1 Guía didáctica de la asignatura

Según consta en la guía docente de la asignatura, publicada por el Vicerrectorado de Ordenación Académica de la Universidad de Málaga en el curso académico 2014/15 y años sucesivos, la asignatura Inglés Instrumental I, previa aprobación por el Consejo del

Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana y la Junta de Facultad de Filosofía y Letras (el 25 de septiembre de 2014 y el 7 de noviembre de 2014 respectivamente), está incorporada al proceso acreditativo de niveles de dominio de lengua extranjera expresados en el Marco Común de Referencia Europeo.

En la misma guía docente se indica que se pretende “afianzar el dominio del nivel B1, con el objeto de conseguir que al final de esta asignatura los alumnos estén preparados para enfrentarse, en la asignatura Inglés Instrumental II, al nivel B2”.

A continuación, procedemos a detallar la guía de la asignatura:

Descripción de la asignatura	
Grado/Máster en:	Graduado/a en Estudios Ingleses por la Universidad de Málaga
Centro:	Facultad de Filosofía y Letras
Asignatura:	Inglés Instrumental I
Código:	104
Tipo:	Formación básica
Materia:	Idioma Moderno
Módulo:	Módulo de Formación Básica de Rama (II)
Experimentalidad:	80 % teórica y 20 % práctica
Idioma en que se imparte:	Castellano
Curso:	1
Semestre	1
Nº de Créditos:	6
Nº Horas de dedicación del estudiante:	150 45
Nº Horas presenciales:	72
Tamaño del Grupo Grande:	30
Tamaño del Grupo Reducido:	http://www.uma.es/grado-en-estudios-ingleses
Página web de la asignatura:	

EQUIPO DOCENTE	
Departamento:	
Áreas	
Nombre y Apellido	
Coordinador/a:	Primer cuatrimestre: Martes 09:00 - 12:00.
Docente.....	Miércoles 09:00 - 10:30, Lunes 09:00 - 10:30.
	Segundo cuatrimestre: Lunes 10:30 - 13:30.
	Martes 12:00 - 13:30. Martes 09:00 - 10:30.
Docente: José María Valverde Zambrana	Primer cuatrimestre: Lunes 17:00 - 18:30.
	Jueves 19:30 - 21:00. Miércoles 17:00 - 20:00.
	Segundo cuatrimestre: Martes 19:30 - 21:00.
	Lunes 18:00- 21:00. Jueves 17:00 - 18:30.
Docente:	Primer cuatrimestre: Martes 10:00 - 12:00.
	Lunes 12:00 - 14:00. Jueves 10:00 - 10:30.
	Segundo cuatrimestre: Lunes 10:00 - 10:30.
	Miércoles 12:00 - 14:00. Martes 12:00 - 13:30.
	Martes 10:00 - 10:30. Lunes 12:00 - 13:30

Fig. 13 Cuadro de la guía didáctica de la asignatura en el curso académico 2019/20.

3.2 Recomendaciones y orientaciones

Esta asignatura se imparte en inglés.

3.3 Contexto

Previo aprobación por el Consejo del Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana y la Junta de Facultad de Filosofía y Letras (el 25 de septiembre de 2014 y el 7 de noviembre de 2014 respectivamente) en esta asignatura se incorpora al proceso acreditativo de niveles de dominio de lengua extranjera expresados en el Marco Común de Referencia Europeo. Para ellos, se aplicarán los criterios de evaluación, los procesos de administración y los procedimientos de evaluación y descritos en el anexo primero del convenio firmado por las Universidades Andaluzas el 2 de julio de 2011 en el que se establecen las normas básicas y comunes para la acreditación de lenguas extranjeras.

3.4 Competencias (Descritas anteriormente en el Módulo de la asignatura))

2 Competencias generales y básicas Competencias Profesionales (para SABER HACER, Libro Blanco de la Aneca)

- 2.4 Capacidad para localizar, manejar y aprovechar la información contenida en bases de datos y otros instrumentos informáticos y de Internet.
- 2.5 Capacidad para elaborar textos de diferente tipo

5 Competencias específicas Competencias en Inglés Instrumental

Materia inglés instrumental

- 5.2 Capacidad de comprender discursos en lengua inglesa claros y en los que se traten asuntos cotidianos
- 5.3 Capacidad de comprender textos para uso habitual y cotidiano o relacionados con el trabajo
- 5.4 Capacidad para expresarse en textos claros y bien estructurados, exponiendo puntos de vista de cierta extensión
- 5.5 Capacidad para localizar, manejar y aprovechar la información contenida en Internet.

5.6 Capacidad para percibir la diversidad y multiculturalidad relacionadas con el inglés

5.7 Capacidad de cooperación y colaboración en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa como vehículo de comunicación internacional.

13 Competencias generales y básicas Competencias Disciplinarias (sobre el SABER, Libro Blanco de la Aneca)

13.1 Dominio instrumental de la lengua inglesa

3.5 Contenidos de la asignatura

Para la estructuración de los contenidos se toman como base los contenidos de las unidades de la 1 a 7 del libro de texto mostrado a continuación.

No obstante, éstos se deben contemplar como una guía aproximada y no como delimitación estricta de contenidos, algo que es imposible hacer con una lengua. Por tanto, la evaluación no se limitará exclusivamente a lo contemplado aquí, sino que abarca todos los aspectos de uso de la lengua propios del nivel objetivo de esta asignatura.

Unidad 1

Vocabulary: Adjectives describing character. Housework collocations.

Collocations with make and do.

Grammar: Present simple and continuous. Present perfect simple and continuous. Asking questions.

Speaking activities.

Listening activities.

Unidad 2

Vocabulary: phrasal verbs.

Grammar: Adjectives with -ed and -ing. Comparison of adjectives and adverbs.

Speaking activities.

Listening activities.

Unidad 3

Vocabulary: Types of holiday, holiday locations and activities.

Grammar: Past simple, past continuous and used to.

Speaking activities.

Listening activities.

Unidad 4

Vocabulary: Food, dish, meal.

Grammar: So and such. Too and enough.

Speaking activities.

Listening activities.

Unidad 5

Vocabulary: words connected with studying. Find out, get to know, learn, teach, study, attend, join, take part in, assist.

Grammar: Zero, first and second conditionals. Indirect questions.

Speaking activities.

Listening activities.

Unidad 6

Vocabulary: Work or job. Possibility, occasion, opportunity. Fun or funny.

Grammar: Countable and uncountable nouns. Articles.

Speaking activities.

Listening activities.

Unidad 7

Vocabulary: Types of adventure sport.

Grammar: Infinitive and verb + ing.

Speaking activities.

Listening activities.

Actividades Presenciales

Actividades expositivas

Lección magistral

Actividades prácticas en aula docente

Otras actividades prácticas

Otras actividades presenciales

Seminarios/ Talleres de estudio, revisión, debate, etc.

Exposición de trabajos

Otras actividades no presenciales

3.6 Actividades de evaluación

Actividades de evaluación Presenciales

Actividades de evaluación de la asignatura con participación alumnos

Otras actividades evaluación de la asignatura (10 horas)

Actividades de evaluación del estudiante

Examen final (5 horas)

Actividades de evaluación No Presenciales

Actividades de evaluación de la asignatura con participación alumnos

Otras actividades no presenciales eval. asignatura (15 horas)

3.7 Resultados de aprendizaje / criterios de evaluación

Al terminar con éxito esta asignatura, los estudiantes serán capaces de:

- Comprender satisfactoriamente textos de carácter expositivo sobre temas de interés general.
- Producir textos inteligibles en su totalidad, empleando por lo general, una ortografía, gramática, léxico y organización textual adecuadas.
- Utilizar un lenguaje adecuado para describir situaciones impredecibles, explicar los aspectos principales de una idea o problema con precisión razonable y expresar opiniones sobre temas abstractos o culturales, tales como películas o música.
- Expresarse razonablemente bien sobre temas como la familia, sus intereses, trabajo, viajes y temas de actualidad, aun con limitaciones en cuanto al léxico que ocasionalmente causen dificultades de expresión.

3.8 Procedimiento de evaluación

Según consta en la guía docente de la asignatura, se evaluarán las cuatro destrezas lingüísticas relevantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras: las dos destrezas receptivas (oral y escrita) y las dos productivas (oral y escrita). No obstante, se prestará una mayor atención, en lo que a evaluación se refiere, a las destrezas escritas, es decir, la comprensión escrita y la producción oral, sin dejar de lado, por supuesto el uso de la lengua como competencia lingüística transversal fundamental. Las cuatro destrezas se trabajarán al nivel B1, cuyo dominio se pretende afianzar, con el objeto de conseguir que al final de esta asignatura los alumnos estén preparados para enfrentarse, en la asignatura Inglés Instrumental II, al nivel B2.

La evaluación de la asignatura se llevará a cabo a través de un proceso de evaluación continua (actividades en el campus virtual, asistencia y participación activa en clase, presentaciones grupales, seguimiento de tutorías, etc.), que supondrá entre el 10% y el 20% de la nota final, y una evaluación final a través de una prueba escrita que supondrá entre el 80% y el 90% de la nota final. En las convocatorias extraordinarias el valor de la evaluación final será el 100% de la calificación.

La prueba final constará de los siguientes apartados:

1. Uso del inglés: gramática y vocabulario.
2. Comprensión lectora.
3. Producción escrita.

Cada uno de estos apartados tendrá que ser superado de forma independiente. Una vez superadas estas partes, se realizará una media aritmética para obtener la calificación final por resultados.

La evaluación por resultados se podrá completar con la valoración de la formación continua, a través del seguimiento presencial y/o virtual (mediante el uso de las TIC y del Campus Virtual de la UMA) de las actividades propuestas por el profesor y llevadas a cabo por los alumnos. En este apartado se evaluarán, además de las competencias transversales generales, las específicas relativas a las destrezas

lingüísticas escritas. También se podrá tener en cuenta la participación activa y asistencia en el componente final de la nota.

Aquellos estudiantes que no puedan asistir con regularidad a clase por algún motivo (trabajo, estancia de Erasmus, etc.), que posean el reconocimiento de estudiante a tiempo parcial o el reconocimiento de deportista universitario de alto nivel, de acuerdo con las normas reguladoras aprobadas por la Universidad de Málaga, tendrán derecho a un régimen de asistencia a clase y de evaluación de carácter flexible que no afectará negativamente al proceso de evaluación del estudiante. A tal efecto, el alumno/a interesado informará a principio de curso de dicha condición al profesor/a de la asignatura quien, en coordinación con la Comisión de Ordenación Académica del Centro, concretarán el alcance de dicha flexibilidad en lo que se refiere a esta asignatura.

El sistema de calificaciones finales se expresará numéricamente, de acuerdo a lo dispuesto en el art. 5 del Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre (BOE 18 de septiembre), por el que se establece el Sistema Europeo de Créditos y el Sistema de Calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y su validez en todo el territorio nacional. Los resultados de aprendizaje se calificarán en función de la siguiente escala numérica de 0 a 10, con expresión de un decimal, a la que podrá añadirse su correspondiente calificación cualitativa.

Sistema de calificaciones:

0.0 - 4.9 Suspenso

5.0 - 6.9 Aprobado

7.0 - 8.9 Notable

9.0 - 10 Sobresaliente

La mención de Matrícula de Honor podrá ser otorgada a los estudiantes que hayan obtenido una calificación igual o superior a 9.0. Su número no podrá exceder del 5% de los alumnos matriculados en una materia en el correspondiente curso académico,

salvo que el número de alumnos matriculados sea inferior a 20, en cuyo caso sólo se podrá conceder una sola Matrícula de Honor.

Los alumnos disponen de un plazo de diez días para solicitar, en su caso, revisión de la prueba o examen.

3.9 Bibliografía y otros recursos⁹¹

Básica

Collins Cobuild monolingual dictionary

Libro de práctica de uso de la lengua obligatorio: Vince, Michael (2014) New First Certificate Language Practice with Key + CD-ROM. Macmillan.

Otros recursos on-line a través del Campus Virtual de la UMA.

Diccionario bilingüe inglés- español / español-inglés

Libro de texto obligatorio: Brook-Hart, Guy (2014) Complete First. Student s Book with answers. English for Spanish Speakers. ISBN: 978-84-8323-815-8; se aconseja para la práctica autónoma sus CDs correspondientes (ISBN: 978-84-8323-828-8), y Workbook with answers correspondiente (ISBN: 978-84-8323-985-8).

Complementaria

Brook-Hart, Guy. Complete First Certificate. Student's Book with answers. Cambridge University Press, 2008. ISBN: 978-0-521-69827-6; Libro de texto obligatorio:

Murphy, Raymond. English Grammar in Use. Cambridge University Press, 2004. ISBN: 978-0-521-53762-2; Libros de apoyo optativos:

Thomas, Barbara & Amanda Thomas. Complete First Certificate. Workbook with answers. Cambridge University Press, 2008. ISBN: 978-0-521-69832-0; Libros de apoyo optativos.

3.10 Estudiantes de Movilidad Internacional

En los últimos años, en nuestra asignatura se han matriculado estudiantes de MI,

⁹¹ Con independencia de la bibliografía que se incluye en la guía docente hemos facilitado a nuestros alumnos una mucho más extensa que aparece en el campus virtual de la asignatura, <https://filosofia.cv.uma.es/course/view.php?id=5091>

acogidos al Programa Erasmus+, procedentes principalmente de países como Italia, Polonia, República Checa, Alemania, Reino Unido, Eslovaquia y Holanda y estudiantes de Movilidad Internacional No Europea, procedentes en su mayoría de la República de Corea.

El programa Erasmus, acrónimo del nombre oficial en idioma inglés *EuRopean Community Action Scheme for the Mobility of University Students* (Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios), tiene entre sus fines apoyar y facilitar la movilidad académica de los estudiantes y profesores universitarios dentro de los Estados miembros del Espacio Económico Europeo, Suiza y Turquía

Fue creado en 1987 por iniciativa de la asociación estudiantil *AEGEE Europe*, organización que promueve el espíritu europeo y se fomenta la imagen de una Europa unida y abierta. El programa quedó integrado en 1995 en el plan Sócrates, y posteriormente a del año 2000 en el plan Sócrates II.

Está dirigido a la enseñanza superior y tiene como objetivo, según consta en su ideario:

Mejorar la calidad y fortalecer la dimensión europea de la enseñanza superior fomentando la cooperación transnacional entre universidades, estimulando la movilidad en Europa y mejorando la transparencia y el pleno reconocimiento académico de los estudios y cualificaciones en toda la Unión.

Los requisitos previos de los estudiantes para participar en el programa Erasmus son estar cursando una carrera universitaria de grado medio o superior y haber completado su primer año de formación. Además, deben ser ciudadanos de uno de los estados miembros asociados al programa Sócrates.

Los estudiantes pueden también solicitar una [beca](#) Erasmus como ayuda económica por el coste adicional de vivir en el extranjero. En todos los países se ofrecen clases de apoyo en el [idioma](#) del país para facilitar al estudiante su integración en la nación de acogida.

El programa fomenta no solamente el aprendizaje y entendimiento de la cultura y costumbres del país anfitrión, sino también el sentido de comunidad entre estudiantes de diversos países. La experiencia de Erasmus se considera una época de aprendizaje y

de fomento de la vida social.

Por lo que se refiere a los programas de Movilidad Internacional en la Universidad de Málaga, el Servicio de Relaciones Internacionales y Cooperación, <http://www.uma.es/relaciones-internacionales/>, a través de la Dirección de Secretariado de Movilidad Estudiantil y la Dirección de Proyección Internacional y Cooperación, es el encargado de gestionar los programas de intercambio con universidades extranjeras y ofrece información a todos aquellos alumnos extranjeros que quieran cursar sus estudios en la Universidad de Málaga.

La Universidad de Málaga está por completo comprometida con la movilidad estudiantil recibiendo más de 1000 estudiantes de intercambio cada año y enviando un número similar de estudiantes al extranjero. La UMA participa en el Lifelong Learning Programme (LLD) – Erasmus de la Unión Europea así como en otros programas de movilidad con Asia, África, Oceanía y América, como por ejemplo el programa ISEP y Erasmus Mundus. La Universidad de Málaga tiene firmados numerosos Acuerdos Bilaterales con algunas de las más prestigiosas universidades a nivel mundial, en especial en Europa y en Iberoamérica.

Entre los proyectos internacionales de la Universidad de Málaga, destacan los siguientes:

- Erasmus Mundus

El programa Erasmus Mundus tiene como objetivo mejorar la calidad de la educación superior y promover el diálogo y el entendimiento entre pueblos y culturas a través de movilidad y cooperación académica.

Erasmus Mundus consta de 3 acciones:

Acción-1.- Programas Conjuntos

Acción-2.- Partnerships

Acción-3.- Promoción de la Educación Superior Europea

- Erasmus+

Su finalidad es la movilidad de estudiantes para cursar estudios en instituciones

de enseñanza superior socias. Va dirigido a estudiantes de educación superior matriculados en segundo año como mínimo que pasan un período de estudios, de entre 3 y 12 meses, en una institución de educación superior de otro Estado miembro. La institución de origen del estudiante reconocerá académicamente los estudios realizados. Durante este período, el estudiante estará exento de pagar tasas académicas en la institución de acogida.

Movilidad de estudiantes para prácticas.

Esta acción va dirigida a la permanencia durante un período de tiempo en una empresa u otra organización de otro país participante en el programa, a fin de ayudar a las personas interesadas a adaptarse a las exigencias del mercado de trabajo a escala europea y mejorar la comprensión del entorno económico y social del país de que se trate, con el objetivo de adquirir una experiencia laboral. Las instituciones de acogida podrán ser empresas, centros de formación, centros de investigación y otras organizaciones. El período de prácticas deberá reconocerse en la universidad de conformidad con el acuerdo de formación y compromiso de calidad para las prácticas.

- Programa PIMA

El Programa de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA), creado por la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y apoyado financieramente por la Junta de Andalucía, tiene entre sus objetivos fortalecer la cooperación interuniversitaria mediante la creación de redes que implican la movilidad de estudiantes de grado, con garantía de reconocimiento académico y ayuda económica para los seleccionados.

La Universidad de Málaga participa en este Programa a través de los Proyectos Aplicaciones de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (ANTIC), que se desdobra en dos sub redes: Red ANTIC-EduCom y Red ANTIC-Ecolnf, Red Iberoamericana de Inteligencia Ambiental (HALIADES+) y Red Iberoamericana de Intercambio Académico en Estudios Ambientales.

- Programa Tempus

TEMPUS es el programa de la Unión Europea que apoya la modernización de la educación superior en la zona circundante de la UE. Tempus promueve la cooperación institucional entre la Unión Europea y los denominados Países Socios y se centra en la reforma y modernización de los sistemas de educación superior en los países socios de Europa Oriental, Asia Central, los Balcanes occidentales y la región mediterránea.

- Programa BUDDY

El BUDDY Program de la Universidad de Málaga nace de la unión del antiguo Programa Alumno Tutor y del Programa PAPI. El Buddy Program tiene como objeto la integración del alumno extranjero en la vida universitaria malagueña. No se busca tanto la tutoría académica, sino el apoyo en la realización de las gestiones administrativas, campus virtual, opciones de desplazamiento al campus, oferta cultural y de ocio que puede vivir el estudiante universitario en la UMA y en nuestra ciudad. Este Programa está gestionado por la Oficina de Voluntariado de la Universidad de Málaga.

Los estudiantes de MI se pueden acoger a la Convocatoria Única de Movilidad con instituciones extranjeras de educación superior no europeas engloba en una sola convocatoria las movilidades con las zonas geográficas de Norteamérica, Iberoamérica y Asia-Oceanía ofreciéndose becas de estancias de un cuatrimestre o curso completo.